



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Synonimia pojęć prawdziwościowych - teoria i nauczanie

Author: Danuta Krzyżyk

Citation style: Krzyżyk Danuta. (2008). Synonimia pojęć prawdziwościowych - teoria i nauczanie. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Danuta Krzyżyk

Synonimia pojęć prawdziwościowych – teoria i nauczanie

162.1

ŻYK, D.
NIMIA

67172

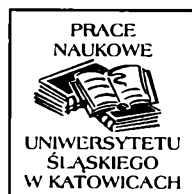
two Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2008

Danuta Krzyżyk – adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów pragmalingwistyki, ortografii i dydaktyki języka. Opublikowała kilkadziesiąt artykułów, cztery współautorskie książki, kilka zbiorów sprawdzianów językowych i ortograficznych. Jest także współautorką programu komputerowego „Dyktando”. Pracę naukową i dydaktyczną łączy z innymi funkcjami i obowiązkami. Pełni funkcję sekretarza Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN, jest członkiem Komisji Ortograficzno-Onomastycznej, a także członkiem Koła Sympatyków Komisji Języka Religijnego Rady Języka Polskiego.

Synonimia pojęć prawdziwościowych — teoria i nauczanie



NR 2563



Danuta Krzyżyk

Synonimia pojęć prawdziwościowych — teoria i nauczanie

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2008

Redaktor serii: Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej
Ewa Jaskółowa

Recenzent
Jadwiga Kowalikowa

Spis treści

Wstęp. Cel, zakres, metody badań	7
Rozdział I	
W poszukiwaniu istoty prawdy	13
Kategoria <i>prawda</i> w ujęciu przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych	16
Językowy obraz <i>prawdy</i> w wypowiedziach młodzieży szkół średnich	26
Rozdział II	
Pojęcia prawdziwościowe w systemie języka	33
Modalność epistemiczna	34
Pojęcia prawdziwościowe	37
Pojęcia prawdziwościowe w języku uczniów szkół średnich. Wyniki badań empirycznych	41
Rozdział III	
Stan badań nad synonimią leksykalną	46
Definicje i podziały synonimów.	46
Synonimia pojmowana tylko jako równoznaczność	47
Synonimia pojmowana tylko jako bliskoznaczność	50
Synonimia rozumiana przede wszystkim jako równoznaczność, ale i bliskoznaczność	55
Synonimia pojmowana jako równoznaczność i bliskoznaczność	62
Synonimia pojęć prawdziwościowych	70
Synonimy pojęć prawdziwościowych w języku uczniów. Wyniki badań empirycznych	77

Rozdział IV	
Implikacje dydaktyczne	80
Kształcenie sprawności leksykalnej uczniów w zakresie pojęć praw- dziwościowych	83
Propozycje ćwiczeń	87
Szkoła podstawowa	87
Gimnazjum	92
Szkoła średnia	98
Scenariusze lekcji	105
Szkoła podstawowa	105
Gimnazjum	115
Szkoła średnia	123
Uwagi końcowe	132
Aneks	138
Bibliografia	141
Indeks osobowy	153
Summary	157
Résumé	158

Wstęp

Cel, zakres, metody badań

Współczesny świat postrzegany jest jako chaos. Ludzie reprezentują wiele różnych światopoglądów, wysuwają zupełnie odmienne wnioski z tych samych faktów, deklarują i uznają bardzo różne wartości, różne ich hierarchie. Życie przestało być uporządkowaną całością, więzi międzyludzkie już nie zobowiązują do niczego, wytyczone cele są zmienne, a ich realizacja świadczy o relatywizmie etycznym współczesnego człowieka. Również język, tak istotny element naszego myślenia i komunikowania się, pozostając pod nieustannym wpływem mass mediów, gier politycznych, reklamy, ulega przemianom. Ztraca się etyczny wymiar słowa, etyczny wymiar komunikacji.

Takie postrzeganie otaczającej nas rzeczywistości przez socjologów, filozofów, językoznawców, a także dydaktyków¹ wpłynęło w ostatnich latach na istotne przewartościowanie celów nauczania. Na plan pierwszy wysunięto kształcenie sprawności językowej (nazywanej przez Chomsky'ego wykonaniem językowym), ze szczegól-

¹ Por. Z. Bauman: *Dwa szkice moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994; J. Gajda: *Wartości w życiu człowieka*. Lublin 1997; J. Hołówska: *Relatywizm etyczny*. Warszawa 1981; H. Kuhn: *Prawda w pogmatwanych czasach*. „Communio. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny” 1987, nr 4, s. 3–9; K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości. Ćwiczenia z uczniami*. Gdańsk 2000; J. Puzyńska: *Słowo – wartość – kultura*. Lublin 1997; J. Puzyńska: *Język wartości*. Warszawa 1992; J. Ratzinger: *Prawda. Wartość. Władza*. Kraków 1999; *W poszukiwaniu zapomnianych wartości*. Red. M. Sinica. Zielona Góra 1995.

nym uwzględnieniem odpowiedzialności za słowo, rzetelności i precyzji wypowiedzi, skuteczności porozumiewania się. Nauka języka stała się nauką dla języka. Uczeń zatem nie tylko poznaje określone elementy rzeczywistości językowej, ale równolegle przygotowuje się go do ich wykorzystania w praktyce językowej – w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Celem mojej pracy jest: (1) uporządkowanie i opis leksykalnych środków wyrażania różnych rodzajów i stopni przypuszczenia (pojęć prawdziwościowych) z uwzględnieniem zachodzącej między nimi relacji synonimii; (2) zdiagnozowanie świadomości i sprawności uczniów szkół średnich w zakresie pojęć prawdziwościowych i ich synonimów; (3) wskazanie, na ile zasadne jest mówienie o pojęciach prawdziwościowych w praktyce szkolnej, na jakich etapach nauczania, w powiązaniu z jakimi kręgami tematycznymi.

Realizacji wytyczonych celów podporządkowana jest zawartość poszczególnych rozdziałów, także ich paralelna struktura. W każdym z rozdziałów wychodzę od rozważań teoretycznych na temat kolejnych problemów, by następnie na ich tle i w powiązaniu z nimi przedstawić wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań i/lub implikacje dydaktyczne. Badania testowe przeprowadziłam w latach 1995–1998 wśród 1000 uczniów klas III i IV różnego typu szkół średnich województwa śląskiego (licea ogólnokształcące, licea zawodowe, technika). Test składał się z 10 zadań, odwołujących się zarówno do myślenia dywergencyjnego uczniów (zadania otwarte), jak i myślenia konwergencyjnego (zadania zamknięte). W teście znalazły się – ze względu na treść poleceń – zadania definicyjne (o znaczenie terminów i pojęć); pytania o przynależność danej rzeczy, zjawiska, procesu; pytania o właściwości rzeczy, zjawisk, procesów oraz pytania o związki, zależności, stosunki między rzeczami, zjawiskami, procesami². Uczniowie odpowiadali na zawarte w teście pytania pisemnie. Wzór testu został zamieszczony w aneksie.

W rozprawie wychodzę od omówienia kategorii prawdy – w szerszym zakresie niż jest ona wpisana w pojęcia prawdziwościowe. Rozpatruję prawdę jako wartość poznawczą, logiczną, aksjolo-

² S. Racinowski: *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa 1967, s. 83–86.

giczną. Omawiam różne definicje prawdy zbudowane na gruncie filozofii, logiki, językoznawstwa (m.in. prace K. Ajdukiewicza, B. Chwedeńczuka, T. Doli, J. Gajdy, M. Krąpca, K. Ostrowskiej, W. Stróżewskiego). Przegląd stanowisk badawczych dotyczących kategorii prawdy zamykam konkluzją, że prawda, mimo wcześniej zasygnalizowanego pluralizmu, jest jednością. Postulatem naukowości określonych twierdzeń jest bowiem najczęściej ich intersubiektywność, czyli uznanie, że mają znaczenie dla wielu. Jedność prawdy nie oznacza zatem jednorodności twierdzeń prawdziwych, ale wskazuje ich komplementarność, zgodność z rzeczywistością, o której mówią, czy też zgodność z przekonaniami, które wyrażają. Intersubiektywność, i ściśle związany z nią dialog między ludźmi, suponuje zasadniczą jedność prawdy. Prawda jest więc wartością wspólną, w której wszyscy uczestniczą. Monolog – a zatem i jedna, absolutna definicja – jest dla prawdy niebezpieczny. Istniejące definicje uzupełniają się wzajemnie, ukazując wieloaspektowość omawianej kategorii.

Dopełnieniem rozważań nad istotą prawdy jest podjęta próba przedstawienia językowego obrazu prawdy w wypowiedziach badanych uczniów. Interesowało mnie, w jaki sposób respondenci definiują prawdę, w jakich kategoriach ją postrzegają, jaki jej obraz jest utrwalony w ich świadomości, a także jaki zestaw cech tego pojęcia przywołują, jak za pomocą środków językowych definiują prawdę.

Kolejną część pracy, w której wykorzystuję publikacje D. Rytel, R. Grzegorzczkowej, A. Wierzbickiej, J. Puzyniny, B. Bonieckiej, S. Jodłowskiego, A. Mirowicza, J. Bralczyka, S. Grabiasa, poświęciłam omówieniu miejsca pojęć prawdziwościowych w systemie języka. W części tej charakteryzuję modalność – modalność epistemiczną w szczególności. Wskazuję między innymi, że modalność epistemiczna dotyczy świata zobiektywizowanych lub subiektywnych przekonań nadawcy – jego przypuszczeń, pewności, wnioskowania. Uwagę koncentruję na językowych wykładnikach modalności epistemicznej. Pomijam środki morfologiczne; ze względu na temat pracy szczegółowo omawiam leksykalne wyznaczniki prawdziwościowej oceny sądów, w tym: czasowniki mentalne w 1. osobie liczby pojedynczej (*myślę, sądzę, przypuszczam, uważam, wątpię*),

modalne przysłówki (*podobno, prawdopodobnie, przypuszczalnie*), modalne partykuły (*może, chyba*), czasowniki modalne występujące w tej funkcji sekundarnie, prymarnie zaś wyrażające modalność deontyczną (*móc, musieć, mieć*), bezokolicznikowe i nominalne konstrukcje (*jest pewne, jest możliwe*). Przyjęta za Jerzym Bralczykiem³ klasyfikacja pozwoliła mi na wstępne uporządkowanie pojęć prawdziwościowych (stopień pewności, subiektywizm, obiektywizm), także na wysunięcie, podlegających weryfikacji w dalszej części pracy, wniosków, że wyodrębnione klasy pojęć prawdziwościowych nie stanowią zwartej całości, tworzą je bowiem pojęcia o różnych odcieniach znaczeniowych; między pojęciami prawdziwościowymi przynależnymi do poszczególnych klas niejednokrotnie można wskazać na niewielkie różnice semantyczne, które pozwalają uporządkować pojęcia prawdziwościowe w ciągi synonimiczne.

Kontynuacją części teoretycznej pracy jest opis uzyskanego materiału rzeczowego dotyczącego znajomości przez uczniów szkół średnich pojęć prawdziwościowych i ich znaczeń, a także pełnionych przez nie funkcji w wypowiedzi (sposób modyfikacji przekazywanych treści). W poleceniach do odpowiednich zadań testu nie pojawiło się jednak sformułowanie „pojęcia prawdziwościowe”, gdyż, zgodnie z założeniami programowymi, na żadnym z poziomów nauczania nie jest ono wprowadzane. W toku nauki uczniowie poznają natomiast takie terminy, jak: modulanty, wyrazy modalne, językowe wyznaczniki odpowiedzialności za własne słowa, językowe wyznaczniki subiektywności sądów. Uczą się także, w związku z kształceniem różnych form wypowiedzi, poprawnie i świadomie stosować te wyrazy w tworzonych tekstach. Do tej wiedzy właśnie i do zbudowanych na niej umiejętności nawiązywały zadania testu.

Rozdział trzeci poświęciłam omówieniu toczącej się od lat dyskusji na temat istoty synonimii i synonimów oraz ich klasyfikacji. Za Eugeniuszem Grodzińskim⁴ wyróżniłam cztery grupy badaczy, któ-

³ Por. J. Bralczyk: *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*. Katowice 1978.

⁴ Por. E. Grodziński: *Językoznawcy i logicy o synonimach i synonimii*. Wrocław 1985.

rzy w odmienny sposób formułują definicję synonimu i traktują synonimię jako: (1) tylko równoznaczność (do tej grupy zaliczyłam: R. Laskowskiego, M. Grochowskiego); (2) tylko bliskoznaczność (P. Chmielowski, W. Doroszewski, M. Schabowska, Ch.F. Hockett, S. Skorupka); (3) głównie równoznaczność, ale i bliskoznaczność (S. Ullmann, J. Lyons, J. Apresjan, S. Jodłowski, A., P. Wierzbiccy); (4) równoznaczność i bliskoznaczność (H. Kurkowska i S. Skorupka, A. Cegiela i A. Markowski, Ch. Bally, R. Bailly, R. Tokarski, E. Grodziński, J. Maćkiewicz, S. Gajda). Przegląd stanowisk badawczych stał się podstawą do sformułowania własnej definicji synonimów, w której opowiadam się za włączeniem do niej zarówno bliskoznaczników, jak i równoznaczników. Definicja ta, moim zdaniem, może być również wykorzystana w praktyce szkolnej.

Na tle teoretycznych rozważań o synonimii leksykalnej rozpatruję synonimiczność pojęć prawdziwościowych.

Przyjmuję, że synonimiczne środki języka skupiają się w szeregi. Na czele danego szeregu/ciągu stoi zazwyczaj jeden wyraz, który jest określany mianem dominanty szeregu. Ma on treść najogólniejszą, najszerszy zasięg społeczny i tekstowy, ponadto pozbawiony jest nacechowania emocjonalnego i stylistycznego. Cechy znaczeniowe wyrazu, który stanowi ośrodek szeregu, powtarzają się w treści wszystkich pozostałych składników, jednocześnie każdy z elementów szeregu charakteryzuje się jeszcze pewnymi właściwościami szczególnymi, przeciwstawiającymi go nie tylko dominancie, ale i innym członom tego samego ciągu⁵. Wybrane pojęcia prawdziwościowe poddaje analizie jakościowej. Uwzględniłam zarówno ich strukturę formalną, jak i cechy znaczeniowe.

Wyniki uzyskane z analizy z materiału językowego porównuję z odpowiednimi hasłami w *Słowniku synonimów polskich* pod redakcją Zofii Kurzowej⁶. Słownik ten wybrałam do analizy porównawczej ze względu na jego założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne. Autorzy słownika przyjmują bowiem, że synonimy odnoszą

⁵ D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz: *Kultura języka polskiego*. Warszawa 1982, s. 90–91.

⁶ *Słownik synonimów polskich*. Red. Z. Kurzowa. Warszawa 1998.

się do poszczególnych znaczeń wyrazu, mieszczą się w znaczeniu ogólnym, mimo różnych odcieni znaczeniowych⁷.

Przeprowadzone przeze mnie badania miały również zdiagnozować umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się synonimami pojęć prawdziwościowych. Omówienie uzyskanych wyników badań kończy rozdział trzeci.

Wcześniejsze rozważania teoretyczne oraz analiza zgromadzonego materiału badawczego stały się podstawą do opracowania rozdziału o charakterze praktycznym. Wskazuję w nim miejsce i rolę pojęć prawdziwościowych w kształceniu sprawności leksykalnej dzieci i młodzieży, w edukacji polonistycznej w ogóle. Uznaję, że pojęcia prawdziwościowe (także synonimia pojęć prawdziwościowych) mogą i powinny być przedmiotem refleksji oraz ćwiczeń na lekcjach języka polskiego na wszystkich etapach edukacyjnych. Zagadnienia dotyczące pojęć prawdziwościowych w zaproponowanych przeze mnie modelach lekcji i zestawach ćwiczeń dla poszczególnych typów szkół zostały powiązane z różnymi działami szkolnej edukacji polonistycznej (literaturą, nauką o języku, ćwiczeniami w mówieniu i pisanu), a także z elementami wychowania dla wartości.

⁷ Por. Wstęp do *Słownika synonimów polskich...*, s. 7–19; Z. Kurzowa: *Przeszłość i przyszłość słownika polskich synonimów*. „Poradnik Językowy” 1997, z 5, s. 1–14.

Rozdział I

W poszukiwaniu istoty prawdy

Autorzy raportu Klubu Rzymskiego *Pierwsza rewolucja globalna* w jego zakończeniu piszą: „Pragniemy zwrócić uwagę na dwa zachodzące obecnie przeciwstawne zjawiska. Z jednej strony u poszczególnych jednostek następuje osłabienie poczucia wartości moralnych, ponieważ czują się oszukane i zawiedzione. Załamaniu uległa struktura etyczna, która służyła za punkt odniesienia i której się dobrowolnie poddawali. Ale, co więcej, znaleźli się wobec tak wielkich współczesnych zagrożeń, że przerażenie skłoniło ich do obojętności i wycofania się w głąb siebie. Z drugiej strony [...] rośnie wśród ludzi zbiorowa świadomość wielkich, starych i nowych problemów świata [...]. Duchowy i etyczny aspekt tych problemów nie jest już przedmiotem pogardy czy obojętności – traktuje się go jako niezbędny składnik nowego systemu myślenia, który otworzy drogę nowemu humanizmowi”¹.

Tak więc myślenie o wartościach i życiu według wartości jest swego rodzaju *signum temporis*.

Sam termin „wartość” zaczął być stosowany w filozofii stosunkowo niedawno, dopiero pod koniec XIX wieku, kiedy to Herman Lotze wprowadził to pojęcie do aksjologii. H. Lotze terminem „wartość” objął wartości moralne i estetyczne². Nie znaczy to, że wyraz „wartość” nie był wcześniej używany. Zwykle zastępował go termin

¹ Cyt. za: K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości. Ćwiczenia z uczniami*. Gdańsk 2000, s. 11.

² *Podstawy filozofii*. Red. S. Opara. Olsztyn 1999, s. 139.

„dobro”, który znaczył mniej więcej to samo, co określenie „wartość” u pisarzy dzisiejszych³.

Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czym jest wartość. W zależności od tego, kto tej odpowiedzi udziela: filozof, socjolog, etyk czy psycholog, będzie ona inna.

Dla socjologa wartością jest to, co uruchamia ludzką motywację, dowolny przedmiot, rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, któremu przypisują ważną rolę; dążenie do osiągnięcia tego przedmiotu jednostki odczuwają jako przymus, sam obiekt uznają za godny pożądanego, zasługujący na akceptację. Wartością dla socjologa jest „także ogólne kryterium stosowania różnych przedmiotów, które decyduje o tym, że wobec danego obiektu żyjemy taką postawę”⁴.

Psycholog, gdy mówi o wartościach, ma na uwadze z jednej strony sam proces wartościowania, jego warunki, urzeczywistnienie wartości przez konkretne osoby, z drugiej – poziom uświadomienia i odkrycia wartości oraz proces przypisywania osobom, zadaniom, rzeczom poziomowi integracji z wartościami. Wartości, zdaniem wielu psychologów, organizują doświadczenia i ukierunkowują zachowania ludzkie, wywołują określone procesy emocjonalne i moralne⁵.

Dla etyka wartość to „podstawowa kategoria aksjologii oznaczająca wszystko, co cenne, godne pożądanego lub wyboru, co stanowi ostateczny cel ludzkich dążeń [...], co ma znaczenie dla człowieka, co nadaje sens jego poczynaniom”⁶. Wartością naczelną jest dobro najwyższe, czyli wartość, której pożądamy wszystkie byty⁷.

W filozofii termin „wartość” oznacza właściwość bytu, „która wzbudza odpowiednie akty woli w podmiocie jako cel działania woli”⁸. Dzięki wartości byt, który ją posiada (a w przypadku wartości moralnej: byt, który ją spełnia), ma wagę i sens. Na ogół filozo-

³ W. Stróżewski: *Istnienie i wartość*. Kraków 1981, s. 21.

⁴ *Młodzież a wartości*. Red. H. Świda. Warszawa 1979, s. 32.

⁵ Podaje za: K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości...*, s. 12.

⁶ S. Jedynak: *Słownik etyczny*. Lublin 1990, s. 258.

⁷ *Podstawy filozofii...*, s. 145.

⁸ W. Stróżewski: *Istnienie i wartość...*, s. 20 i nast.

fewie są też zgodni co do tego, że mówiąc o wartościach, możemy wyrażać kilka sądów: być wartością, mieć wartość i być czymś wartościowym⁹.

Istotnym elementem rozważań o wartościach jest założenie, że wszyscy ludzie zmieniają swoje systemy wartości w ciągu życia, rozwijają je i doskonalą. Wartości są pojmowane przez poszczególne osoby jako konsekwencje ich doświadczeń, widzenia siebie i świata¹⁰.

Każdy więc żyje wartościami. Ważne jest uświadomienie sobie, jakie to wartości i czy pozostają one w zgodzie z tymi, według których chcemy organizować nasze życie, czy wartości deklarowane i odczuwane są faktycznie wartościami przeżywanymi.

Zakładając, że wartości stanowią źródło motywacji, przekonań, działań, należy także przyjąć, „że jakoś istnieją, gdyż coś, co nie istnieje, nie może być siłą sprawczą czegoś innego”¹¹. Wartości mogą zatem być odwzorowywane, przenoszone z jednej rzeczywistości do drugiej. Aby mogło to nastąpić, muszą zaistnieć określone warunki. „Pierwszym, niezbędnym warunkiem musi być odkrycie i rozpoznanie właściwego prawzoru, trzeba do tego dysponować odpowiednimi środkami poznania; drugim – muszą być umiejętności i możliwości odwzorowywania. Innymi słowy, trzeba wiedzieć co, po co i jak odwzorowywać. Człowiek musi odkryć, co dla niego jest ważne, pożądane, cenne, wartościowe, następnie odkryć, na czym polega ta wartość, by wreszcie zacząć ją urzeczywistniać, realizować w swoim życiu. W procesie urzeczywistniania można zawsze określić, jak dalece dana wartość urealnia się, tzn. jak dalece stajemy się sprawiedliwi, dobrzy, święci, prawdomówni, rzetelni itp.”¹². Wartości nie tylko pociągają człowieka, stając się motorem jego działań, ale są także kryterium wartościowania siebie, innych, otaczającego świata.

⁹ Ibidem.

¹⁰ K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości...*, s. 13.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 14.

Kategoria *prawda* w ujęciu przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych

Na mapie wartości ważne miejsce zajmuje prawda rozumiana jako „prawdziwość naszych sądów”¹³. O prawdzie mówi się często, że to wartość logiczna, ale takie użycie słowa „wartość” jest inne od użycia, o którym była mowa wcześniej; jest to użycie nieaksjologiczne. Oznacza to, że nasze zdania „po prostu są prawdziwe lub fałszywe, a okoliczność ta stanowi ich logiczną charakterystykę. Prawda i fałsz przysługują zdaniom jako tworom znaczącym, przysługują o tyle, o ile spełniają pewne warunki ustalone i wykrywane przez logikę”¹⁴. Ocena logiczna zdań jest „ustaleniem pewnej okoliczności, samej w sobie całkowicie neutralnej”¹⁵.

Prawdziwość (lub fałszywość) to również wartość w sensie aksjologicznym – jakieś dobro lub zło. „Jest po prostu jednym z »przedmiotów«, które wzbudzają naszą aprobatę (dezaprobatę), pragnienie (niechęć), zadowolenie (niezadowolenie). Innymi słowy, prawdziwość i fałszywość, neutralne wartości logiczne, należą jednocześnie do świata wartości nieneutralnych, do świata »przedmiotów«, których pragniemy lub unikamy, do »przedmiotów«, o których mówimy w naszych wypowiedziach oceniających, do dóbr”¹⁶. Wartością jest posiadanie prawdy, wypowiadanie zdań prawdziwych, dochodzenie do prawdy.

Trzeba pamiętać, że naszą świadomość kształtuje kultura, w której kręgu rodzimy się i dorastamy. Dotyczy to także pojęcia prawdy. Nasza kultura – kultura Zachodu wywodzi się z dwóch nurtów: z tradycji biblijnej i z tradycji filozofii greckiej. Biblijny człowiek, szukając prawdy, szuka pragmatycznego fundamentu swego życia. Nie chodzi mu o odkrycie istoty bytu, lecz chce swe życie właściwie ułożyć. Prawda w ujęciu biblijnym ma charakter egzystencjalny. Na-

¹³ B. Chwedeńczuk: *Spór o naturę prawdy*. Warszawa 1984, s. 60.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, s. 61.

¹⁶ Ibidem.

tomiasz w kręgu filozofii greckiej prawda – *aletheia* – oznacza to, co jest „nie-ukryte”. Prawda nie jest pojmowana jako dar Objawienia, lecz jako wynik mozolnych, krytycznych poszukiwań umysłu ludzkiego. Prawda jest zatem w tym ujęciu odsłonięciem rzeczywistości, poznaniem istoty rzeczy, jej natury. Prawda jest zgodnością treści wypowiedzi ze stanem faktycznym¹⁷.

W literaturze przedmiotu czytamy o prawdzie w sensie epistemologicznym, ontologiczno-metafizycznym, egzystencjalnym i dialogicznym. Mowa jest o prawdzie jako wartości poznawczej, ale także o prawdzie jako wartości moralnej czy nawet estetycznej¹⁸. Rodzi się zatem pytanie: Czym w istocie jest prawda?

Pojęcie prawdy należy do podstawowych kategorii filozoficznych, a zagadnienie istoty prawdy stanowi jeden z naczelných problemów filozoficznej teorii poznania. Filozoficzne eksplikacje terminu „prawda” traktują prawdziwość jako autentyczną własność pewnych twierdzeń lub sądów. Zadaniem filozoficznej teorii prawdy jest więc przede wszystkim odpowiedź na pytanie, na czym owa własność ma polegać. U podstaw rozważań o prawdzie w filozofii leży klasyczna (korespondencyjna) definicja prawdy, wywodząca się od Arystotelesa i zaakceptowana później przez św. Tomasza z Akwinu, a także przyjęta w tradycji pozytywistycznej, neoscholastyce, w dużej mierze w neopozytywizmie, filozofii marksistowskiej oraz w filozofii Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (np. w semantycznej teorii prawdy Alfreda Tarskiego)¹⁹. W myśl tej definicji prawdziwy jest sąd zgodny z rzeczywistością. Prawda polega więc na adekwatności myśli i rzeczy. Wskazany związek nie dotyczy natury rzeczywistości i natury samej myśli, lecz zachodzi między rzeczywistością a treściami naszego myślenia. Podstawowym wyróżnikiem tak pojmowanej prawdy jest jej zbieżność z naturalnym, najprostszym, potocznym rozumieniem

¹⁷ H. Dobiosch: *Prawda a dobro moralne w świetle nowego katechizmu i encykliki „Veritatis Splendor”*. W: *Nie lękać się Prawdy*. [„Sympozja 5”]. Opole 1994, s. 108.

¹⁸ Por. B. Chwedeńczuk: *Spór o naturę prawdy...*; J. Galarowicz: *Naszeżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*. Kraków 1992; K. Ajdukiewicz: *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania, metafizyka*. Warszawa 1983.

¹⁹ *Podstawy filozofii...*, s. 86.

prawdziwości wiedzy. Zgodnie z nim nasze przekonania, sądy o świecie są prawdziwe wówczas, gdy odpowiadają faktycznemu światu. „Prawda określa zatem relację, jaka zachodzi między sądem opisującym rzeczywistość a samym faktem, mającym miejsce w tej rzeczywistości”²⁰. Za podstawowy warunek wartościowania wiedzy koncepcja klasyczna każe uznawać doświadczenie, co wymaga odwołania się wyłącznie do obiektywnej, realnie istniejącej rzeczywistości i poszukiwania w niej potwierdzenia lub falsyfikacji wiedzy.

W definicji prawdy jako zgodności rzeczywistości i umysłu występują dwa elementy: obiektywna rzeczywistość i umysłowa władza poznawcza, między którymi zachodzi swoiste zrównanie. Ta integralność, jaką można dostrzec między wskazanymi elementami, jest tak głęboka, że zakwestionowanie jednego z nich wypacza naturę prawdy²¹.

Zgodnie z przytoczoną definicją prawdy istnieje alternatywa, która polega na tym, że pojęcie to określa uzgodnienie twierdzeń z rzeczywistością bądź też zgodność rzeczy z ideą wzorczą twórcy. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z prawdą poznawczą, w drugim zaś z prawdą ontologiczną.

Prawda poznawcza polega na zgodności intelektu (ludzkiego poznania) z rzeczą. Poznanie można uznać za prawdziwe, gdy treść poznania jest zgodna ze stanem rzeczy, do którego poznanie się odnosi²². Jest więc prawda afirmacją tego, co istnieje, lub negacją tego, co nie istnieje. Prawda jest przedmiotem ludzkiego poznania umysłowego, a jednocześnie jest wobec niego transcendentna. Na jej transcendentny charakter wskazują trzy atrybuty: uniwersalność, niezmienność, normatywność²³. Właśnie one podkreślają, że prawda jest autonomiczna, niezniszczalna, tzn. nie można jej przekreślić

²⁰ Ibidem, s. 87.

²¹ Por. *Leksykon filozofii klasycznej*. Red. J. Herbut. Lublin 1997, s. 438; M. Krąpiec: *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*. W: *Wezwani do prawdy i miłosierdzia*. Red. B. Bejze. Warszawa 1987, s. 13–14.

²² T. Dola: *Historyczny kształt prawdy*. W: *Prawda wobec rozumu i wiary*. [„Sympozja 31”]. Opole 1999, s. 98.

²³ S. Kowalczyk: *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*. Warszawa 1979, s. 75–76; także: W. Słomka: *Wolność i zniewolenie*. New Jersey 1988, s. 16–17.

ani retuszować, oraz że ma charakter obligatoryjny, czyli stanowi dla człowieka normę, której winien się on podporządkować.

Umysł ludzki nie tworzy prawdy, lecz jedynie ją poznaje, stając tym samym jej przyczynę instrumentalną, a nie główną. W ten sposób prawda poznawcza łączy się nierozdzielnie z prawdą ontologiczną i tylko na tej płaszczyźnie – jak uważają św. Tomasz z Akwinu i Martin Heidegger – znajduje pełne wyjaśnienie²⁴.

Prawda ontologiczna zaliczana jest do transcendentálnych właściwości ludzkiego bytu. Byt ontycznie prawdziwy to taki byt, który posiada właściwą sobie formę. Posiadanie takiej formy jest realizacją określonej natury gatunkowej. Prawda ontyczna zakłada więc istnienie idealnego wzorca i polega na zgodności bytu z tym wzorcem, przez odniesienie do którego poznaje się naturę rzeczy, jej sens i cel²⁵.

Z pewną odmianą prawdy ontologicznej wiąże się prawda egzystencjalna. Jest to prawda konkretnego bytu ludzkiego, jedyna i niepowtarzalna, która uzależniona od wolności i wyboru człowieka aktualizuje się w czasie. Stanowi ona ideę wzorczą (ontologiczną zasadę) dla zachowań moralnych ludzi. Prawdę egzystencjalną powszechnie nazywa się autentyzmem („byciem sobą”, „byciem prawdziwym”, „byciem w zgodzie z sobą, wiernym sobie”)²⁶.

Z dyskusji wokół klasycznej definicji prawdy wyrosły tzw. nieklasyczne koncepcje prawdy. Wszystkie są oparte na wspólnej idei. Koncepcje te, traktując zgodność zdania z rzeczywistością jako relację zagadkową i nieuchwytną, prawdziwość określają jako zgodność zdania z kryteriami stosowanymi w praktyce naukowej przy przyjmowaniu i odrzucaniu twierdzeń. Oznacza to, że dane zdanie jest prawdziwe, gdy spełnia określone kryteria. W zależności od tego, co to są za kryteria i które z nich jest kryterium ostatecznym, mówimy o określonej wersji nieklasycznej koncepcji prawdy²⁷: ewi-

²⁴ Por. A.B. Stępień: *Wartości poznawcze w ujęciu współczesnej filozofii tomistycznej*. „*Studia Filozoficzne*” 1983, nr 1–2, s. 49–83; H. Heidegger: *Bycie i czas*. Tłum. B. Baran. Warszawa 1994.

²⁵ *Leksykon filozofii klasycznej...*, s. 439.

²⁶ *Katolicyzm A–Z*. Red. Z. Pawlak. Łódź 1989, s. 324.

²⁷ *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Red. Z. Cackowski. Wrocław 1987, s. 370.

dencyjnej koncepcji prawdy, koncepcji zgody powszechnej (konsensusu), koncepcji koherencyjnej i koncepcji pragmatystycznej (użytykarystycznej).

Twórcą ewidencyjnej koncepcji prawdy był Kartezjusz, a w filozofii nowożytnej i współczesnej nawiązywali do niej między innymi: Gottfried Leibniz, Thomas Reid, Immanuel Kant, Heinrich Rickert czy Henri Bergson. Ewidencyjna koncepcja prawdy zakłada, że „prawdziwy jest sąd, który jest ewidentny (oczywisty), czyli taki, który narzuca się umysłowi tak, że niemożliwe jest jego sensowne zakwestionowanie i odrzucenie”²⁸. Innymi słowy, prawdą jest tylko to, co daje się jasno i wyraźnie pojąć.

Kartezjusz przyjął, że natura prawdy jest zgodna z indywidualnym, rozumowym osądem, a ponieważ tylko umysł jest zdolny do pojmowania, prawda ma wyłącznie racjonalne, psychiczne, subiektywne podłoże i nie należy poszukiwać jej poza umysłem, np. w realnej rzeczywistości. Za konieczny warunek oczywistości sądów przyjął Kartezjusz prostotę, ta z kolei wymaga stosowania w rozumowaniu metody analitycznej, pozwalającej redukować wszelkie poznanie do sądów możliwie najprostszych, czyli takich, które są dla umysłu jasne i wyraźne. Metodę analityczną można połączyć z zasadą metodycznego wątpienia, to znaczy falsyfikowania wszelkiej niejasnej wiedzy²⁹.

Ewidencyjna koncepcja prawdy natomiast uzależnia prawdziwość poznania i wiedzy jedynie od subiektywnego przekonania jednostki. Pomija więc obiektywną rzeczywistość. Jednocześnie jednak wskazuje na prostotę wiedzy jako podstawowy i konieczny warunek uznania jej za prawdziwą, co z kolei każe traktować fałszywość jako następstwo niejasności, nieracjonalności, złożoności czy niezrozumiałości poznania. Z koncepcji ewidencyjnej wynika jeden istotny postulat – poznanie musi się odbywać w taki sposób, by jego rezultaty były dla każdego jasne i zrozumiałe. Trzeba jednak zaznaczyć, że sytuacja taka jest niemożliwa, gdyż niemożliwe jest, by w tym samym stopniu w odniesieniu do tych samych faktów w psy-

²⁸ *Podstawy filozofii...*, s. 88.

²⁹ *Ibidem*.

chce wszystkich ludzi wystąpiła oczywistość jako stan głębokiej pewności³⁰.

W myśl koncepcji zgody powszechnej prawdziwy jest sąd lub zdanie, z którym zgadza się większość ludzi lub wszyscy, gdyż, zdaniem zwolenników takiego sposobu pojmowania prawdy, większość lub ogół nie mogą się mylić. O prawdzie decyduje więc jedynie wola większości lub jednomyślność. Jeżeli jednak przyjmiemy, że do uznania prawdy wystarczy zgoda (wola) większości, to w rezultacie takiego rozstrzygnięcia wcale nie nabywamy pewności co do nieomyślności ustaleń takiej czy innej grupy ludzi. Może się przecież zdarzyć tak, że rację będą mieli nieliczni lub też racja (prawda) będzie po stronie jednostki.

Według definicji koherencyjnej, prawdziwość to relacja wewnątrz-poznawcza, polegająca na zgodności myśli ze sobą, na logicznej spójności poszczególnych teorii lub układów zdań. Za prawdziwy należy zatem uznać sąd, który jest wewnętrznie niesprzeczny i pozostaje w stosunku niesprzeczności z całym dotychczas uznanym systemem wiedzy. Można więc przyjąć, że prawdziwe są sądy logiczne oraz logicznie wynikające z tych, które wcześniej zostały uznane za prawdziwe. Koncepcja koherencyjna uzależnia prawdziwość wiedzy od jej logicznej (formalnej) poprawności, pomija natomiast merytoryczną treść sądów, co prowadzi do uznania za prawdziwą każdej niesprzecznej opowieści. Aby tego uniknąć, proponuje się, by za prawdziwą uznawać teorię nie tylko niesprzeczną, ale i zgodną z danymi doświadczenia. W ten sposób jednak rezygnuje się ostatecznie z koherencyjnej definicji prawdy i ukrycie powraca do definicji klasycznej³¹.

Kryterium koherencyjności wiedzy jest oczywiście konieczne, lecz jednocześnie jest niewystarczające do ostatecznego orzekania o prawdziwości sądów, zwłaszcza wówczas, gdy jednakowo ważna jest zarówno forma, jak i treść sądów.

W myśl definicji pragmatycznej prawdziwa jest wiedza umożliwiająca nam skuteczne działanie (praktyczne lub poznawcze), prawdziwe są zdania, a raczej wyrażane w nich przekonania, które pozwa-

³⁰ Ibidem, s. 89–90.

³¹ Ibidem, s. 91–92.

lają osiągnąć zamierzony cel, które są pożyteczne, korzystne w dłuższej perspektywie. Koncepcja pragmatyczna uzależnia więc prawdziwość sądów od ich praktycznej skuteczności. Opiera się na tzw. zasadzie pragmatycznej, sformułowanej przez Charlesa Peirce'a i określającej znaczenie wiedzy na podstawie semantycznej analizy pojęć. Zgodnie z tą zasadą „znaczenie pojęć nie jest równoznaczne tylko z ich teoretyczną treścią, lecz musi ujmować wszelkie praktyczne skutki, wywołane przez przedmiot pojęć”³². Koncepcja Peirce'a znosi więc podział między teoretycznym wymiarem wiedzy a jej praktycznym zastosowaniem, wskazuje, że prawda jako wartość istnieje w trwałym związku z działaniem poznawczym człowieka. Jednak w takim ujęciu prawda nie jest podstawowym celem poznania, lecz jedynie rezultatem skutecznego działania. Odwróceniu ulega tu więc powszechnie uznawany porządek poznania, polegający na tym, że „zdobywanie wiedzy ma służyć poznaniu prawdy, a dopiero w następstwie tego skutecznemu działaniu”³³. Za inne wady tej koncepcji należy uznać subiektywizację i relatywizację prawdy, co wynika z niejasności pojęcia użyteczności wiedzy. Pragmatyści nie wyjaśniają bowiem, czy chodzi tu o powszechną (społeczną), czy też jednostkową (subiektywną) użyteczność. Ponadto trzeba pamiętać, że użyteczność nie jest niezmienna, lecz wynika z okoliczności, w jakich żyje i działa człowiek. Oznacza to zatem, że w myśl koncepcji pragmatycznej i prawda nie jest niezmienna, lecz zależna od przemian warunków życia.

Kategoria prawdy jest także przedmiotem zainteresowania logiki, a dokładniej: semantyki logicznej. W semantyce logicznej przyjęła się definicja prawdy stworzona przez Alfreda Tarskiego, która odwołuje się do pojęcia spełnienia (zdanie *p* jest prawdziwe wtedy i tylko wtedy, gdy *p*). Tarski zauważył, iż w języku naturalnym istnieją dwa poziomy: „Pierwszy to poziom przedmiotowy, w którym wypowiedzi bezpośrednio dotyczą zdarzeń i faktów świata, a drugi to poziom metaprzedmiotowy (wyższy, abstrakcyjny), który służy głównie do opisu samego języka. Zgodnie z tym rozróżnieniem prawda dotyczy tylko wypowiedzi o rzeczywistości, a nie samej rze-

³² Ibidem, s. 92–93.

³³ Ibidem.

czywistości, musi być więc wyrażona w metajęzyku, a nie w sądach przedmiotowych³⁴. Zdanie, które przypisuje prawdziwość lub fałszywość zdaniu języka przedmiotowego, samo nie jest zdaniem języka przedmiotowego, lecz jego metajęzyka. W związku z tym zdanie, które o sobie samym orzeka prawdziwość lub fałszywość, nie jest zdaniem sensownym.

Zdaniem Tarskiego, formalnie poprawną definicję prawdy można zbudować dla każdego języka o ściśle ustalonej strukturze. „Musi to być język, dla którego ustalony jest słownik wyrazów prostych oraz reguły budowania wyrażen złożonych, w szczególności zdań, z wyrazów prostych – i to w sposób odwołujący się wyłącznie do kształtu wyrażen. Kształt wyrażen ma też decydować w sposób jednoznaczny o ich znaczeniu. Języki spełniające te warunki to języki sformalizowane”³⁵. Semantyczna definicja prawdy nie może być zatem stosowana do języka potocznego, lecz najwyżej do jakichś jego sztucznie wydzielonych fragmentów, dla których skonstruuje się przy tym odpowiedni metajęzyk.

W językoznawstwie kategoria prawdy jest przede wszystkim związana z teorią aktów mowy.

W zakres zagadnień związanych z aktami mowy wchodzi też postulowane zasady właściwego użycia języka w kontaktach międzyludzkich. Skuteczność wypowiedzi jest bowiem gwarantowana jedynie w określonych warunkach, które stara się (lub powinien się starać) realizować nadawca. Zasady współdziałania językowego dla tekstów o funkcji informatywnej zostały zebrane i sformułowane przez Paula H. Grice’a (teoria reguł konwersacji)³⁶. Dla tekstów o charakterze perswazyjnym lub konwersacyjnym zasady „kontaktu uprzejmego” określiła Robin Lakoff³⁷.

W świetle teorii reguł konwersacji istotą skuteczności językowego działania twórcy komunikatu jest jego współpraca z odbiorcą. Jeśli

³⁴ Ibidem, s. 87.

³⁵ *Filozofia a nauka...*, s. 512–513.

³⁶ *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2: Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 262–264; E. Łuczyński, J. Maćkiewicz: *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk 1999, s. 105–107.

³⁷ *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2...*, s. 55.

nadawca chce przekazać odbiorcy jakąś informację, to powinien starać się, aby ta informacja stanowiła rzeczywistą korzyść dla odbiorcy, a nie wprowadzała go w stan zakłopotania. W związku z tym twórca komunikatu językowego powinien zawrzeć w swej wypowiedzi tylko tyle treści, ile potrzeba w danej sytuacji ze względu na dany temat (maksyma ilości), powinien przekazywać informację jak najwyższej jakości, prawdziwą, tj. niezawierającą tego, co nadawca uważa za nieprawdę, ani tego, czego sam nie uważa za udowodnione (maksyma jakości), a także powinien ściśle trzymać się podjętej z rozmówcą tematyki, czyli nie mówić tego, co jest nieistotne dla danego tematu (maksyma odniesienia). Równie ważny jest sposób formułowania wypowiedzi. Nadawca musi unikać niejasności, dwuznaczności, powinien być zrozumiały, uporządkowany w tym, co mówi (maksyma sposobu). Odchodzenie od tych reguł może powodować różnego rodzaju zakłócenia komunikacyjne. Jeżeli więc nadawca przedstawi coś, co mija się z prawdą, wówczas odbiorca traci do niego zaufanie i nie traktuje go jako źródła rzetelnej informacji³⁸. Grice precyzuje to w ten sposób: „Staraj się czynić swój udział takim, aby był zgodny z prawdą: 1) nie mów tego, o czym sądzisz, że jest fałszywe; 2) nie mów tego, dla czego nie masz należytego uzasadnienia”³⁹.

Dla tekstów o charakterze perswazyjnym lub konwersacyjnym pozostają w mocy zasady jakości i sposobu. Dodatkowo, przy tego typu komunikatach należy uwzględnić jeszcze dwie zasady współdziałania językowego. Nadawca powinien rozmawiać z partnerem, czy też przemawiać do niego tak, by ten czuł się dobrze, niezależnie od treści rozmowy czy komunikatu, a także powinien formułować komunikat tak, by odbiorca miał możliwość wyboru postawy i zachowania⁴⁰.

Zdaniem Jadwigi Puzyniny, „można dobrą komunikację rozumieć inaczej, przekraczając barierę intencji nadawczych tam, gdzie te intencje wiążą się z kłamstwem i wprowadzaniem w błąd odbiorcy. Można uważać, że »dzielenie się czymś z kimś«, które wynika z ety-

³⁸ E. Łuczyński, J. Maćkiewicz: *Językoznawstwo ogólne...*, s. 107.

³⁹ *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2..., s. 263.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 55.

mologii czasownika łacińskiego *communicare*, ma być w wypadku mowy dzieleniem się swoimi autentycznymi myślami, uczuciami, aktami woli, że to one mają stanowić *munus*, czyli »dar«, z którym wiąże się pojęcie komunikacji. Kłamiąc, manipulując kimś, nie obdarowuje się go prawdą o sobie, nie pozwala mu się dotrzeć do własnych rzeczywistych postaw. Wprowadza się w ten sposób najgroźniejszy typ zakłóceń w rzeczywistej komunikacji między nadawcą i odbiorcą. [...] Kłamstwo niszczy autentyczny kontakt, a kontakt zakłamany, manipulujący kształtuje w dużej mierze taki sam typ obcowania z ludźmi u tego, kogo dotyczy, u odbiorcy, zwłaszcza mało samodzielnego, skłonnego do konformizmu i naśladownictwa”⁴¹.

Przegląd różnych stanowisk badawczych dotyczących prawdy rodzi kolejne pytanie: Czy prawda jest jedna?

Odpowiadając, trzeba pamiętać, że postulatem naukowości określonych twierdzeń jest najczęściej ich intersubiektywność, czyli uznanie, że mają znaczenie dla wielu. Zakładając zatem, że każde twierdzenie jest twierdzeniem intersubiektywnym, można by, mimo zasygnalizowanego wcześniej ich pluralizmu, mówić o jedności prawdy. Jedność prawdy nie oznacza bowiem jednorodności twierdzeń prawdziwych, ale ich komplementarność, ich zgodność z rzeczywistością, o której mówią, czy też zgodność z przekonaniem, które wyrażają.

Intersubiektywność i ściśle związany z nią dialog między ludźmi suponuje zasadniczą jedność prawdy. Dla ludzi dialogu prawda jest wartością wspólną, w której wszyscy w jakiś sposób uczestniczą. Dlatego też warto szukać prawdy wspólnie. W tym kontekście monolog (a więc i jedna definicja) jest niebezpieczny dla prawdy. Każdy może i powinien mieć własne widzenie rzeczywistości, swoją prawdę (co oczywiście nie zakłada relatywizmu etycznego). Powinien ją jednak konfrontować z innymi, a jeżeli trzeba, to również nieustannie korygować. Różne punkty widzenia to ostatecznie nie są różne prawdy, ale drogi prowadzące do jednej prawdy. W tym

⁴¹ J. Puzynina: *Słowo – wartość – kultura*. Lublin 1997, s. 37.

kontekście oczywiste jest, że nie ma oraz nie może być absolutnej i jednej definicji prawdy. Te definicje, które są, uzupełniają się wzajemnie, ukazując wieloaspektowość omawianej kategorii.

Najważniejszym, w kontekście niniejszej pracy, wydaje się rozumienie prawdy przez P.H. Grice'a. Tekst o funkcji informatywnej odpowiadający ogólnej zasadzie współdziałania językowego musi być oparty na zasadzie prawdy, w sensie prawdomówności nadawcy, rzetelności jego informacji.

Językowy obraz *prawdy* w wypowiedziach młodzieży szkół średnich

Interesowało mnie, w jaki sposób definiują prawdę uczniowie szkół średnich, w jakich kategoriach ją postrzegają, jaki jej obraz jest utrwalony w ich świadomości. Także: jaki zestaw cech tego pojęcia przywołują, jak za pomocą środków językowych charakteryzują prawdę. Innymi słowy, przedmiotem mojego zainteresowania był językowy obraz prawdy w wypowiedziach ankietowanej młodzieży szkół średnich.

Utrwalona w języku charakterystyka prawdy (projekcja prawdy) jest przejawem stanów emocjonalnych człowieka (tu: ankietowanych uczniów), jego osobowej wiedzy, doświadczeń, poglądów oraz systemu wartości. Projekcja jest więc rzutowaniem wewnętrznych stanów subiektywnych podmiotu na rzeczywistość zewnętrzną. Może zostać utrwalona w postaci zespołu sądów na temat danego zjawiska, wyrażonych za pomocą środków językowych⁴².

Obraz świata to inaczej wiedza o rzeczywistości, zarówno wiedza nienaukowa czy przednaukowa, jak i wiedza naukowa. Są w niej zawarte sądy uniwersalne, doświadczenia i przekonania wspólne całemu gatunkowi ludzkiemu, są też sądy bardziej lub mniej indy-

⁴² R. Grzegorzczkova: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 41–45.

widualne, subiektywne, wynikające z odmiennych warunków bytowania i przeżywania świata⁴³.

Językowy obraz świata jest tylko częścią tak rozumianego obrazu świata w ogóle, i to częścią o dość specyficznej strukturze. Jest to ten element obrazu świata, który przejawia się w danych językowych (gramatyce, słownictwie, własnościach słowotwórczych leksemów, konotacjach). Jest to zatem sposób, w jaki zostaje wniesiona do języka doświadczona, przeżyta i wyobrażona przez wspólnotę lub jednostkę komunikowana rzeczywistość⁴⁴.

W odtworzeniu językowego obrazu prawdy uczniów szkół średnich pomogły mi udzielone przez nich odpowiedzi na zadania testowe, zarówno otwarte, jak i zamknięte (por. Aneks). Najwięcej informacji na interesujący mnie temat przyniosło zadanie czwarte testu, w którym uczniowie zostali poproszeni o zdefiniowanie prawdy, o przywołanie skojarzeń związanych z tym pojęciem.

W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka czytamy, że prawda to: „1. zgodna z rzeczywistością treść słów; prawdziwość, szczerość, rzetelność; 2. to, co rzeczywiście jest lub było, zdarzyło się; obiektywna rzeczywistość”⁴⁵.

Wypowiedzi uczniów na temat prawdy uwzględniały oba znaczenia słownikowe. Respondenci budowali definicje: realnoznaczeniowe, asocjacyjne, synonimiczne, także antonimiczne.

Słowo *prawda* zyskało w wypowiedziach uczniów liczne synonimy leksykalne, przede wszystkim różnordzenne; uczniowie często też podawali bliskoznacznik wspólnordzenny *prawdomówność* (*szczerość* – 307, *rzeczywistość* – 167, *wiarygodność* – 103, *prawdomówność* – 101, *uczciwość* – 81, *fakt* – 53, *rzetelność* – 33, *realność* – 31, *realizm* – 19), lub uporządkowane w ciągach (*lojalność*, *wierność*, *zgoda*; *szczerość*, *uczciwość*, *rzeczywistość*; *moralność*, *uczciwość*; *szczerość*, *prawdomówność*, *prawdziwość*, *rzeczywistość*; *zgodność z rzeczywistością*, *realizm*, *ślusarność*, *jawność*, *otwartość*, *czystość*, *brak kłamstwa*, *lojalność*, *szczerość*, *prawdomówność*). Zarówno w pojedyń-

⁴³ J. Maćkiewicz: *Wyspa – językowy obraz wycinka rzeczywistości*. W: *Językowy obraz świata...*, s. 194.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. T. 2. Warszawa 1995, s. 870.

czych zestawieniach, jak i w ciągach synonimów jako bliskoznacznik słowa *prawda* najczęściej pojawiał się rzeczownik abstrakcyjny *szczerłość*.

Często uczniowie pisali o *prawdzie*, odwołując się do antonimów, stosując zaprzeczenia, przeciwstawienia: *prawda – to nie kłamstwo/fałsz/obłuda/hipokryzja; to odwrotność kłamstwa/fałszu; to coś innego niż nieszczerłość; coś, co nie jest kłamstwem; antonim kłamstwa, przeciwieństwo fałszu i zakłamania, przeciwieństwo fikcji*.

Budując definicję realnoznaczeniową, ankietowani wskazywali, że *prawda* to:

- *wartość/wartość w życiu/wartość życiowa; wartość, której należy się trzymać; którą powinni kierować się wszyscy ludzie; wartość istotna dla każdego; wartość najwyższa/najważniejsza/naczelna/istotna/podstawowa; wartość, którą trudno realizować; którą trudno do końca urzeczywistnić; która stawia przed człowiekiem wymagania;*
- *norma postępowania/zachowania/norma w relacjach międzyludzkich; norma niezbędna/zasadnicza/konieczna; norma moralnego/etycznego/dobrego/prawego zachowania; norma wymagająca, trudna do zastosowania/nieemożliwa do zastosowania dzisiaj; niemodna;*
- *postawa życiowa; sposób na życie; postawa moralna/etyczna; postawa człowieka dobrego/moralnego/uczciwego/szczerego/autentycznego; postawa rzadko spotykana;*
- *pojęcie filozoficzne/religijne/teologiczne/etyczne; pojęcie trudne do zdefiniowania/trudne do opisanie; wieloaspektowe, nieuchwytnie.*

Prawda ujmowana była przez respondentów:

- *jako zgodność z rzeczywistością;*
- *jako element istotny/ważny w relacjach międzyludzkich/międzyosobowych.*

Prawda jako *zgodność z rzeczywistością/odzwierciedlenie rzeczywistości* dotyczy zdarzeń i sytuacji, które miały miejsce/które się faktycznie wydarzyły/które można potwierdzić/które nie są ubarwione. To zgodność z faktami: potwierdzonymi, historycznymi, których sobie nie wymyśliliśmy, opartymi na wiedzy i doświadczeniu. To także coś *realnego, autentycznego, obiektywnego*.

Prawda jako element relacji międzyludzkich jest konsekwencją wychowania do *prawdy/w prawdzie/w poszanowaniu prawdy*. Jest wa-

runkiem i/lub konsekwencją uczuć/postaw/uczuć pozytywnych, takich jak: miłość, przyjaźń, dobro, szacunek do drugiego człowieka, szacunek dla godności drugiego człowieka, szacunek dla człowieczeństwa.

Prawda, zdaniem wielu respondentów, zwłaszcza dziewcząt, jest/powinna być podstawą każdego związku, bo jeśli ludzie się okłamują, nigdy nie będą szczęśliwi/nigdy sobie nie zaufają/nie będą spokojni/nigdy się przed sobą do końca nie otworzą. Mówienie prawdy, co dostrzegła spora grupa ankietowanych uczniów, wymaga jednak odwagi, wewnętrznej siły. Jest wynikiem określonych cech człowieka: silnego poczucia sprawiedliwości, uczciwości, prawości. Także wynikiem jego przekonań religijnych/światopoglądu/życia według dekalogu/przestrzegania przykazań/życia według Ewangelii/życia według nauki Jezusa.

Uczniowie dostrzegają, że – z jednej strony – prawdę trudno komuś powiedzieć, bo prawda może być niewygodna, bolesna, okrutna. Możemy kogoś skrzywdzić, zranić, pozbawić złudzeń, nadziei i wiary. Z drugiej strony – podobny efekt może przynieść kłamstwo/fałsz/mówienie nieprawdy/plotka/niesłuszne oskarżenie/pomówienie.

W wielu wypowiedziach prawdę uczniowie definiowali w odniesieniu do aktów mowy, procesu komunikacji językowej. Prawda zatem była przez respondentów utożsamiana z mówieniem/wyrażaniem opinii/sądów/poglądów/swojego zdania; z mówieniem rzeczy zgodnych z rzeczywistością/sprawdzonych/realnych/autentycznych/potwierdzonych/różnych od kłamstwa/z mówieniem o tym, co się naprawdę wydarzyło, bez koloryzowania, zmieniania faktów. Prawda w tym kontekście to uczciwa, szczerza, obiektywna, oparta na wiarygodnych faktach wypowiedź/opinia/mowa/odpowiedź. To mówienie i myślenie w zgodzie z własnym sumieniem, z przyjętymi normami etycznymi i moralnymi, to mowa wypływająca z czystego serca.

Definiując prawdę, respondenci starali się określić jej istotę. Wylizali jej cechy: stałość, niezmienność, uniwersalność, autentyczność. Zaznaczali, że prawda polega na: przyznawaniu się do pomyłek i błędów, nieoszukiwaniu innych, byciu szczerym, uczciwym, odpowiedzialnym, lojalnym, sprawiedliwym, dobrym.

W wielu wypowiedziach uczniów można zauważyć tendencje do swoistego uosabiania prawdy. Prawda jest utożsamiana przez re-

spondentów z człowiekiem prawdomównym, który nigdy nie kłamie; z człowiekiem szczerym; takim, któremu można zaufać; z osobą, na której można polegać.

Odwołania do konkretnych postaw i zachowań są też widoczne w definicjach o charakterze asocjacyjnym: *prawda kojarzy mi się z człowiekiem, który postępuje sprawiedliwie, mądrze, uczciwie; z postawą szczerości i autentyczności; z postawą pozytywną i uczciwą; z odwagą i wewnętrzną siłą.*

W definicjach tych pojawiają się również takie stwierdzenia: *prawda kojarzy mi się z czymś dobrym i pozytywnym w życiu człowieka; z czymś, co porządkuje życie człowieka; z czymś, co każe człowiekowi być odpowiedzialnym; z czymś, co pozwala zachować spokój sumienia.*

Często też respondenci prawdę pojmowaną jako wartość kojarzą z inną wartością: z czystością, gdyż gdy mówimy prawdę, nie mamy niczego złego na sumieniu; z uczciwością i wiernością; z dobrem/dobrocią; miłością, która musi między innymi opierać się na prawdzie; mądrością i odwagą; przyjaźnią, bo ludzie sobie bliscy muszą być wobec siebie szczerzy.

Nie zawsze jednak obraz prawdy budowany w definicjach: realnoznaczeniowej i asocjacyjnej, jest taki pozytywny. W nielicznych wypowiedziach prawda jawi się jako antywartość: *prawda utrudnia życie; ogranicza człowieka; brutalizuje rzeczywistość; narzuca pewne zachowania i ogranicza przez to wolność; jest zaprzeczeniem wolności i swobody; jest przeżytkiem zwłaszcza we współczesnym świecie; skazuje słabe jednostki na niepowodzenie; jest niemożliwa. Dodatkowo, w tego typu definicjach ich autorzy opowiadają się za relatywizacją prawdy: to ode mnie zależy, co powiem – prawdę czy fałsz; mówienie prawdy bądź jej niemówienie należy uzależnić od okoliczności; nie powinno się mówić prawdy, która może nam zaszkodzić.*

Istotnym elementem składającym się na językowy obraz prawdy są wyrazy pokrewne. Uczniowie nie zestawiali wyrazów wchodzących w skład rodziny wyrazów w łańcuchy pochodności. Najczęściej podawali trzy, cztery wyrazy pokrewne, wśród których dominowały przymiotniki: *prawdziwy, prawdomówny*, i pochodne od nich rzeczowniki: *prawdziwość, prawdomówność*.

Rzadko respondenci włączali do rodziny wyrazów przymiotniki i rzeczowniki o znaczeniu przeciwnym lub przeciwstawnym, np.: *nieprawdziwy, nieprawda, nieprawość*.

W niektórych pracach respondenci przywoływali archaizmy: *zaprawdę*; przytaczali derywaty onomazjologiczne: *prawdziwek* (grzyb); frazemy: *prawdę mówiąc, prawdę powiedziawszy*.

Odpowiedzi respondentów dotyczące rodziny wyrazów potwierdzają wcześniejsze spostrzeżenia: konkretyzując pojęcie prawdy, młodzież utożsamia je przede wszystkim z *prawdomównością*, *zgodnością z rzeczywistością*: *prawdziwy, ale i z najwyższą wartością: prawość, prawy*.

Cechą charakterystyczną wszystkich uczniowskich wypowiedzi jest duża liczba stwierdzeń imperatywnych, np.: *Prawdą powinien kierować się każdy człowiek; Prawda powinna towarzyszyć w życiu każdemu człowiekowi; Każdy człowiek powinien opierać swe życie na prawdzie; Prawda powinna być drogowskazem w życiu; W życiu należy kierować się tylko prawdą, bo ona prowadzi do szczęścia; Każdy człowiek powinien postępować zgodnie z jej [prawdy] zasadami; Każdy człowiek ma prawo do prawdy; Każdy powinien sam szukać prawdy; Prawdę trzeba kształtować, chronić i pielęgnować; Prawdę należy mówić zawsze*.

Niektóre uczniowskie sformułowania przypominają sentencje, maksymy, np.: *Lepiej znać bolesną prawdę niż żyć w kłamstwie; Bez prawdy nie ma życia; Prawda uszczęśliwia; Prawda zapewnia spokój sumienia; Prawda jest drogą do doskonałości; Prawda uszlachetnia; Prawda i kłamstwo to połówki tego samego jabłka, ale smaczniejsza jest prawda*.

W swoich wypowiedziach uczniowie niekiedy sięgali po związki frazeologiczne bądź powiedzenia, np.: *Prawda sprawiedliwa na wierzch wypływa; Prawda w oczy kole; [Trudno] prawdzie spojrzeć w oczy; Mówić prawdę prosto w oczy*; konstrukcje porównawcze, np.: *prawda jest tak samo potrzebna jak chleb i woda; prawda jest jak życiodajna woda; prawda jest jak powietrze*; metafory, np.: *prawda to źródło mądrości; prawda to owoc czystego serca; prawda to źródło dobra*.

Zwraca uwagę fakt, że pisząc o prawdzie, respondenci często posługiwali się zaimkami nieokreślonymi, np.: *prawda to coś...; prawda jest czymś...; prawda to jakaś...*, które wskazują ogólnikowo na

obiekt aktu mowy⁴⁶ i mogą być świadectwem trudności, jakie napotkali uczniowie podczas prób definiowania prawdy.

Mimo że respondenci w wielu wypadkach mieli kłopoty z określeniem istoty prawdy (*bo dla każdego jest czymś innym; gdyż to pojęcie rozległe; bo prawdy nie można zdefiniować; bo trudno mówić o prawdzie*), przeprowadzone badania wykazały, że większość uczniów szkół średnich akcentuje potrzebę życia w świecie prawdy i w prawdzie, mówienia prawdy (choć zastrzegają, że to może być *trudne, niewygodne, bolesne, niekorzystne*) i kierowania się nią w całym życiu, niezależnie od panujących warunków. Dla większości respondentów prawda jest wartością i/lub normą postępowania, obliгуje do określonych: *etycznych, moralnych, dobrych, uczciwych, prostolinijnych zachowań*, w tym do wypowiedania sądów *opartych na faktach, sprawdzonych, pewnych, prawdziwych*. Ankietowani uczniowie podkreślają znaczącą rolę prawdy w relacjach między ludźmi, także w sądownictwie, polityce, mediach. Łączą ją ze *sprawiedliwością, uczciwością, lojalnością, rzetelnością, wiarygodnością, szczerością, ludzką godnością, szacunkiem dla siebie i innych, dobrem, spokojem ducha, czystym sumieniem*. Jednocześnie respondenci są bardzo krytycznie nastawieni do otaczającej ich rzeczywistości. Piszą, że we współczesnym świecie rządzi zło, *kłamstwo, obłuda, fałsz*. Wskazują na postępującą dewaluację prawdy. Z uczniowskich wypowiedzi wynika, że respondenci nie godzą się z takim stanem rzeczy. Badani deklarują, że sami chcieliby żyć inaczej.

⁴⁶ J. Strutyński: *Gramatyka polska*. Kraków 1997, s. 139.

Rozdział II

Pojęcia prawdziwościowe w systemie języka

Każda wypowiedź realizuje intencje nadawcy. Są one obligatoryjnym składnikiem jej znaczenia. W teorii aktów mowy „intencja jest polem istnienia kilku językowych funkcji pragmatycznych, do których najczęściej zalicza się:

1) funkcje modalne: nadawca używa języka po to, by w kategoriach intelektualnych ukazać stosunek do sposobu zachodzenia procesów lub tworzenia stanów rzeczy;

2) funkcje emocjonalne: nadawca używa języka po to, by ujawnić uczuciowy stosunek do przedstawionych procesów lub stanów rzeczy;

3) funkcje działania: nadawca używa języka po to, by czegoś dokonać – prezentuje w tym celu model zachowania, którego treść zawarta jest w znaczeniu wypowiedzi”¹.

Wszystkie wypowiedzi realizujące intencje nadawcy można zawrzeć w dwu podstawowych ramach interpretacyjnych: afektywnej (Czuję, że...; Czuję, (co)...) i wolicjonalnej (Chcę spowodować...).

W ramie afektywnej nadawca ujawnia swoje uczucia, a wypowiedzi realizują funkcje emocjonalne. W ramie wolicjonalnej nadawca ujawnia wolę, a wypowiedzi mogą realizować następujące funkcje:

1) funkcję informacyjną: nadawca ujawnia chęć poinformowania o czymś (Chcę spowodować, żebyś wiedział, że S jest P);

¹ S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1994, s. 253–254.

2) funkcję modalną: nadawca ujawnia stosunek do zawartej w informacji rzeczywistości (*Chcę, żebyś wiedział, że S jest pewne/wątpliwe/niepewne*);

3) funkcję działania: nadawca chce, aby ktoś (lub aby on sam) wykonał jakąś czynność (*Chcę, spowodować, żebyś (żebyś) wykonał*)².

Nadawca, realizując w swojej wypowiedzi którąś z wymienionych funkcji, sięga po określone środki językowe ją wyrażające. Językowymi wyznacznikami funkcji modalnej są między innymi pojęcia prawdziwościowe.

Modalność epistemiczna

O pojęciach prawdziwościowych nie można mówić w oderwaniu od modalności, modalności epistemicznej w szczególności. Z tego jednak względu, że kategoria modalności stanowi jedynie punkt wyjścia rozważań o pojęciach prawdziwościowych, nie będę przytaczać pełnego stanu badań nad wymienioną kategorią. Ograniczę się do przedstawienia problemów najistotniejszych ze względu na temat pracy.

Charakterystyka modalna przysługuje każdemu wypowiedzeniu języka naturalnego. Modalność jest dziełem autora danej wypowiedzi i wynikiem jego zamiaru komunikacyjnego. Cechą wspólną wszystkich definicji modalności jest to, że za jej istotę uznaje się relację między składowymi procesami komunikacyjnymi, tj. przede wszystkim między mówiącym, wypowiedzią a obiektywną rzeczywistością. W każdym wypowiedzeniu można zatem wyróżnić treść przedstawieniową (*dictum*) oraz składnik wskazujący na sposób jej ujęcia, czyli modalność. Treść dyktalna jest nieskończenie różnorodna, natomiast skala znaczeń modalnych jest ograniczona i obejmuje przede wszystkim znaczenia prawdy i fałszu, pewności i niepewno-

² Ibidem, s. 255.

ści, prawdopodobieństwa, wątpliwości i możliwości, domniemania i wahania, a ponadto konieczności, powinności, rozkazu i życzenia³.

W literaturze przedmiotu modalność jest definiowana jako stosunek treści do obiektywnie istniejącej rzeczywistości⁴ bądź jako subiektywny stosunek mówiącego do treści wypowiedzi, czyli jako ocena przypisywana przez nadawcę zdarzeniu, które jest treścią wypowiedzi⁵. Niektórzy badacze podkreślają aktywną postawę mówiącego wobec rzeczywistości, która znajduje odbicie w jego wypowiedzi⁶, inni akcentują wyizolowaną wypowiedź i jej stosunek do rzeczywistości, przy czym mówiący jest tutaj tylko pryzmatem, za którego pośrednictwem wyraża się ten stosunek⁷.

Językoznawcy badający modalność wyróżniają dwa typy zjawisk modalnych. Pierwszy z nich to modalność związana z typem formalnym wypowiedzi (oznajmienie, pytanie, rozkaz), przysługująca wszystkim zdaniom. Ta zasadnicza warstwa modalna jako konstytutywna składowa wypowiedzi bywa nazywana modalnością syntaktyczną, obiektywną, podstawową, modalnością w szerokim rozumieniu. Drugi typ stanowi tzw. modalność w węższym sensie (subiektywna, fakultatywna), związana z wyrażaniem stosunku nadawcy komunikatu do treści wypowiedzianej, którą to treść nadawca ujmuje jako zamierzoną, pożądaną, konieczną lub możliwą⁸.

³ B. Boniecka: *Składnia współczesnego języka polskiego*. Lublin 1998, s. 75–76.

⁴ Por. S. Jodłowski: *Istota, granice i formy językowe modalności*. „Biuletyn PTJ” 1953, z. 12, s. 85–113; A. Mirowicz: *Pojęcie modalności logicznej a kwestia partykuł*. „Biuletyn PTJ” 1956, z. 15, s. 81–92.

⁵ Por. I. Bellert: *Niektóre podstawy modalne w interpretacji semantycznej wypowiedzi*. W: *Sesja Naukowa Międzynarodowej Komisji Budowy Gramatycznej Języków Słowiańskich w Krakowie w dniach 3–4 grudnia 1969*. Wrocław 1971, s. 155–169; S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych...*, s. 266; A. Wierzbicka: *Kategoria semantyczna „ramy” modalnej*. W: *Sesja Naukowa...*, s. 179–187; Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański: *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa 1970, s. 351–352.

⁶ Por. I. Bellert: *Niektóre podstawy modalne...*, s. 155; A. Wierzbicka: *Kategoria semantyczna „ramy” modalnej...*, s. 179; B. Boniecka: *O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)*. „Język Polski” 1972, z. 2, s. 110.

⁷ Por. A. Mirowicz: *Pojęcie modalności...*, s. 81.

⁸ Por. B. Boniecka: *Składnia...*, s. 75–78; J. Puzynina: *O modalności w polskich derywatach*. W: *Tekst i język. Problemy semantyczne*. Red. M.R. Maye-

Zagadnienie pojęć prawdziwościowych, które podejmuję w niniejszej pracy, związane jest z modalnością w węższym sensie, a dokładniej: z modalnością epistemiczną, którą, obok modalności aleitycznej i deontycznej, wydziela się w obrębie warstwy fakultatywnej modalności.

Modalność deontyczna dotyczy świata norm (powinności, obowiązków) oraz nakazów, zakazów i przyzwoleń indywidualnych lub zbiorowych. Predykaty deontyczne: obowiązek, pozwolenie, zakaz, mają swoje wykładniki leksykalne w postaci podstawowych czasowników modalnych: *móc*, *musieć*, *powinien*, *wolno*, oraz czasowników i innych leksemów wyrażających nakazy, zakazy i pozwolenia⁹.

Modalność aleityczna jest zawsze modalnością obiektywną, tzn. niezależną od woli, intencji, ocen nadawcy. W przypadku modalności aleitycznej stosunek treści wypowiedzi do rzeczywistości mierzy się niezależnymi od nadawcy, istniejącymi realnie, koniecznością i możliwością (oraz odpowiednio: niemożliwością i przypadkowością) zajścia określonego zdarzenia¹⁰.

W przypadku modalności epistemicznej realność świata jest wyznaczona tylko wiedzą nadawcy o rzeczywistości. Modalność epistemiczna dotyczy świata zobiektywizowanych lub subiektywnych przekonań nadawcy – jego przypuszczeń, pewności, wnioskowania. Ze swej istoty więc nie przynosi obiektywnych informacji o rzeczywistości. Mówiący bowiem jest pewien lub przypuszcza, że opisywane przez niego zdarzenia są || nie są zgodne z obiektywną, powszechnie akceptowaną rzeczywistością, lub wątpi, że ta zgodność || niezgodność zachodzi. Nadawca ze swojego punktu widzenia wartościuje więc wypowiedzenie jako pewne lub nie. W obrębie modalności epistemicznej możemy mówić zatem o pewności || niepewności nadawcy wobec wyrażonych treści oraz o stopniu subiektywnego prawdopodobieństwa prawdziwości komunikatu. Wypo-

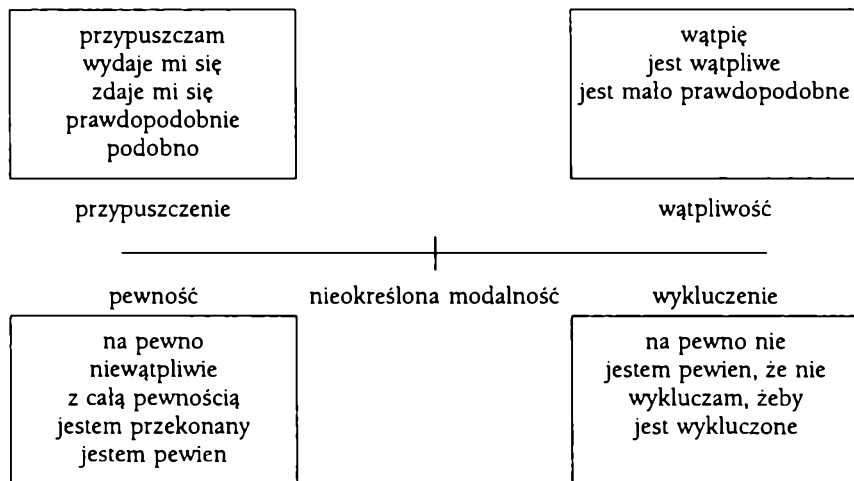
nowa. Wrocław 1974, s. 225–233; E. Jędrzejko: *Semantyka i składnia polskich czasowników deontycznych*. Wrocław 1987, s. 14–20; D. Rytel: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*. Wrocław 1982, s. 7–16.

⁹ E. Jędrzejko: *Semantyka...*, s. 19.

¹⁰ Ibidem, s. 19–20.

wiadający może więc: *być pewny, że...; przypuszczać, że...; sądzić, że...; mniemać, że...* itp.¹¹

Tak pojęta modalność da się ująć na skali, a punkty skrajne wyznaczone są pewnością co do zachodzenia zdarzeń i wykluczeniem możliwości ich zachodzenia¹²:



Pojęcia prawdziwościowe

Wyrażaniu modalności epistemicznej służą różne wykładniki językowe, w tym środki leksykalne i morfologiczne. Zależnie od wykorzystania środków, jakimi dysponuje modalność epistemiczna, wyrażanie stopnia pewności nadawcy co do prawdziwości treści komunikatu może być dokonywane w dwojaki sposób: *explicite* bądź *implicite*. Wśród elementów modalnych *explicite* wyrażających stanowisko, jakie zajmuje nadawca wobec treści komunikatu, znajdują

¹¹ D. Rytel: *Leksykalne środki wyrażania modalności...*, s. 18–80.

¹² S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych...*, s. 266.

się przede wszystkim czasowniki psychologiczne w 1. osobie liczby pojedynczej, np.: *myślę, sądzę, przypuszczam, uważam, wątpię*. Postawa modalna nadawcy względem treści wypowiedzenia *implicite* jest wyrażona przez: modalne przysłówki (np.: *prawdopodobnie, przypuszczalnie, podobno*), modalne partykuły (np.: *może, chyba*); czasowniki modalne występujące w tej funkcji sekundarnie, prymarnie zaś wyrażające modalność deontyczną (*móc, musieć, mieć, powinien*); bezokolicznikowe i nominalne konstrukcje (np.: *jest pewne, jest możliwe*); związki frazeologiczne (np.: *prawdę powiedziawszy*) oraz środki morfologiczne (tryb warunkowy, czas przeszły). Dodatkowym sposobem wyrażania stopnia pewności nadawcy co do treści sądu jest intonacja, a także w pewnej mierze akcent¹³.

Wymienione środki nie są wykorzystywane do wyrażania modalności w równym stopniu. Najczęściej w tej funkcji występują elementy leksykalne (leksykalne wyznaczniki prawdziwościowej oceny sądów), które w całej pracy nazywam pojęciami prawdziściowymi¹⁴. W literaturze przedmiotu są też nazywane pojęciami wyrażającymi postawę epistemiczną¹⁵.

Klasyfikacji pojęć prawdziściowych z uwzględnieniem różnych, krzyżujących się kryteriów dokonał Jerzy Bralczyk¹⁶. Wśród pojęć prawdziściowych wyróżnił przede wszystkim te, które informują o:

- 1) silnym przekonaniu mówiącego co do prawdopodobieństwa prawdziwości sądu wyrażonego w *dictum*, np.: *jestem pewien, jestem przekonany, na pewno, z pewnością, z całą pewnością, niezawodnie, niewątpliwie, bez wątpienia*;
- 2) średnim stopniu pewności, gdy nadawca, nie gwarantując w pełni prawdziwości informacji podawanej przez siebie, posługuje się elementami określającymi jego postawę jako skłonną do przyjęcia sądu za prawdziwy, ale nie całkiem pewny, np.: *sądzę, myślę, wie-*

¹³ D. Rytel: *Leksykalne środki wyrażania modalności...*, s. 57.

¹⁴ Por. J. Bralczyk: *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*. Katowice 1978.

¹⁵ A. Bogusławski: *Z problematyki wyrażen epistemicznych*. W: „Sprawozdania Towarzystwa Naukowego w Toruniu”. T. 29. Toruń 1977, s. 63.

¹⁶ J. Bralczyk: *O leksykalnych wyznacznikach...*

rzę, przypuszczam, domyślam się, chyba, pewnie, pewno, zapewne, przypuszczalnie, prawdopodobnie;

3) stosunkowo niskim stopniu pewności, np.: *może, być może, istnieje, prawdopodobieństwo, istnieje możliwość, jest prawdopodobne, jest możliwe*¹⁷.

Dodatkowo Bralczyk podzielił pojęcia prawdziwościowe ze względu na „stopień subiektywizacji” wypowiedzi. Na podstawie tego kryterium wyodrębnił:

1) pojęcia prawdziwościowe subiektywizujące, które mówią wprost o sytuacji przypisywania prawdopodobieństwa jakiemuś sądowi, w tym:

a) silnie subiektywizujące, w skład których wchodzi wyrażenia wskazujące na to, że sąd zawarty w *dictum* jest tylko osobistym sądem mówiącego i że może istnieć sąd inny; w wyrażeniach tych istnieje jakaś postać zaimka osobowego „ja”, np.: *moim zdaniem, według mnie, w moim przekonaniu, ja sądzę, ja przypuszczam, ja uważam;*

b) słabiej subiektywizujące, za pomocą których nadawca daje do zrozumienia, że sąd zawarty w *dictum* jest jego sądem, nie podkreśla jednak indywidualności, prywatności sądu, np.: *sądzę, wątpię, uważam, myślę, przypuszczam, jestem pewien, jestem przekonany, jestem przeświadczony, mam przeświadczenie, mam przeczucie, zdaje mi się, wydaje mi się;*

2) pojęcia prawdziwościowe obiektywizujące, które sugerują, że sąd wyrażony w *dictum* jest nie tylko sądem nadawcy, że ma on pewien walor powszechności, a nadawca go tylko wygłasza, np.: *istnieje możliwość, istnieje prawdopodobieństwo, jest możliwe, należy wątpić, trzeba przypuszczać, można przypuszczać, można sądzić;*

3) pojęcia prawdziwościowe neutralne, np.: *prawdopodobnie, przypuszczalnie, może, chyba, zapewne, być może, z pewnością*¹⁸.

Bralczyk, dokonując klasyfikacji leksykalnych wyznaczników prawdziwościowej oceny sądów, wyróżnił także takie elementy lek-

¹⁷ Ibidem, s. 31–40; także: D. R y t e l: *Leksykalne środki wyrażania modalności...*, s. 42–43.

¹⁸ J. B r a l c z y k: *O leksykalnych wyznacznikach...*, s. 41–50.

sykalne, których treść jest bogatsza. Zaliczył do nich: elementy leksykalne wnioskowania, elementy leksykalne afektywne (nadziei, obawy, przekonania, niedowierzania, przyzwolenia, dopuszczenia możliwości, odczucia) oraz elementy leksykalne referujące¹⁹. Te jednak pozostają poza zasięgiem moich badań. Przyjmuję bowiem, że centralne miejsce w strukturze pojęć prawdziwościowych zajmuje określenie stopnia pewności nadawcy i prawdziwości propozycji. W wymienionych elementach składnik ten wprawdzie, w mniejszym lub większym natężeniu, występuje, ale jednocześnie przekazują one dodatkowe informacje. Na przykład znaczenie elementów leksykalnych referujących nie pokrywa się z polem semantycznym pojęć prawdziwościowych, a tylko częściowo się na nie nakłada. Znaczenie modalne nie jest ich znaczeniem podstawowym, może jednak pojawić się jako dodatkowe²⁰. Natomiast w przypadku elementów leksykalnych afektywnych ich treść jest wzbogacona o czynnik emocjonalny, który nie dotyczy realności zjawisk, lecz związany jest z uczuciową postawą nadawcy. Nadawca uczuciowo właśnie akceptuje treść komunikatu lub jej nie akceptuje²¹. To sprawia, że i te elementy leksykalne pozostają poza zasięgiem moich badań.

Wyodrębnione klasy pojęć prawdziwościowych nie stanowią zwartej całości. Tworzą je bowiem pojęcia prawdziwościowe o różnych odcieniach znaczeniowych. Między pojęciami prawdziwościowymi przynależnymi do poszczególnych klas niejednokrotnie można wskazać na niewielkie różnice znaczeniowe. To one jednak pozwalają uporządkować pojęcia prawdziwościowe w ciągi synonimiczne.

¹⁹ Ibidem, s. 54–90.

²⁰ D. Rytel: *Leksykalne środki wyrażania modalności...*, s. 52.

²¹ S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych...*, s. 266.

Pojęcia prawdziwościowe w języku uczniów szkół średnich Wyniki badań empirycznych

Znajomość pojęć prawdziwościowych i ich znaczeń, a także pełnionej przez nie funkcji w wypowiedzi (sposobów modyfikacji przekazywanej treści) badałam za pomocą odpowiednich poleceń w ułożonym przeze mnie teście. Bezpośrednio tym zagadnieniom poświęcone były dwa zadania: siódme i ósme (por. Aneks). W poleceniach do zadań nie pojawił się jednak termin „pojęcia prawdziwościowe”, gdyż, zgodnie z założeniami programowymi, na żadnym z poziomów nauczania nie jest on wprowadzany. W toku nauki uczniowie poznają natomiast takie terminy, jak: modulanty, wyrazy modalne, językowe wyznaczniki odpowiedzialności za własne słowa, językowe wyznaczniki subiektywności sądów. Uczą się także, w związku z kształceniem różnych form wypowiedzi, poprawnie i świadomie stosować je w tworzonej wypowiedzi. Do tej wiedzy właśnie i zbudowanych na niej umiejętnościach nawiązywały wymienione zadania.

W zadaniu siódmym respondenci zostali poproszeni o uporządkowanie wskazanych wyrazów²² i wpisanie ich w odpowiednie rubryki tabeli: (1) „wyrazy podkreślające pewność tego, co się mówi”; (2) „wyrazy podkreślające subiektywność ocen mówiącego”; (3) „wyrazy wskazujące na brak pewności”.

Na ogół badani dobrze radzili sobie z tym zadaniem, choć przyporządkowanie niektórych leksemów sprawiało im kłopoty. Do wyrazów podkreślających pewność tego, co się mówi, wszyscy respondenci zaliczyli pojęcia: *z całą pewnością, bez wątpienia, na pewno, z pewnością*. Niektórzy z badanych (8%) pomijali leksem *niewątpliwie*. Być może, sugerując się jego budową słotwórczą, pokrewień-

²² Wyrazy, które uczniowie mieli uporządkować: *chyba; z całą pewnością; prawdopodobnie; według mnie; być może; sądzę, że; bez wątpienia; na pewno; moim zdaniem; wydaje mi się, że; myślę, że; uważam, że; niewątpliwie; z pewnością; w moim przekonaniu; domyślam się; jestem pewien; zapewne; podobno; przypuszczam; istnieje możliwość; spodziewam się*.

stwem z czasownikiem *wątpić*, wpisywali go ankietowani do trzeciej rubryki tabeli: „wyrazy wskazujące na brak pewności”. Spośród pojęć prawdziwościowych podkreślających pewność tego, co się mówi, kłopoty sprawił respondentom zwrot: *jestem pewien*. Dowodzą tego liczne skreślenia, pomijanie tego pojęcia w odpowiedziach. Uczniowie wahali się, czy wymienione pojęcie zakwalifikować do grupy wyrazów podkreślających pewność tego, co się mówi, czy też do grupy wyrazów wskazujących na subiektywność ocen mówiącego. Ostatecznie częściej wybierali pierwszą możliwość, nie dostrzegając, że poprawny byłby zapis w obu rubrykach.

Przed podobnym problemem stanęli respondenci w przypadku takich wymienionych w zadaniu pojęć, jak: *wydaje mi się*, *w moim przekonaniu*, *myślę, że...*, *sądzę, że...*, *uważam, że...*, które można było zapisać zarówno w rubryce: „wyrazy podkreślające subiektywność ocen mówiącego”, jak i w rubryce: „wyrazy wskazujące na brak pewności”. Tylko nieliczni badani (4%) zdecydowali się zapisać je w dwóch rubrykach. Pozostali uczniowie umieszczali wymienione pojęcia prawdziwościowe w jednej z rubryk, preferując tę, w której należało umieścić wyrazy wskazujące na brak pewności. Wyrażenie: *w moim przekonaniu*, było też często zapisywane w rubryce pierwszej, podobnie czasowniki mentalne: *sądzę, uważam, myślę*.

Zazwyczaj poprawnie była przez respondentów uzupełniana trzecia rubryka tabeli. Jedynie leksem *zapewne* przez 17% respondentów został umieszczony w rubryce pierwszej.

Trud rozwiązania zadania siódmego podjęli wszyscy respondenci. Jednak w całości poprawnie ćwiczenie to rozwiązało zaledwie 34 uczniów spośród 1000 badanych.

W kolejnym ćwiczeniu dotyczącym pojęć prawdziwościowych uczniowie mieli wyjaśnić, w jaki sposób podkreślone w zdaniach wyrazy i grupy wyrazowe modyfikują treść wypowiedzi. W żadnej pracy nie znalazłam odpowiedzi ogólnej, podsumowującej poczynione przez uczniów obserwacje na wskazanym materiale językowym. Respondenci wybierali inny sposób odpowiedzi – swoje uwagi wpisywali przy każdym zdaniu. Najczęściej miały one charakter wyjaśnień (opisowych lub synonimicznych) *idem per idem*. Ostatecznie więc wyniki uzyskane przez ankietowanych w tym zadaniu

są podobne do tych z zadania dziesiątego, które dotyczyło synonimii pojęć prawdziwościowych (por. Aneks)²³.

Oto najbardziej typowe wypowiedzi uczniów:

a) opisowe:

Wiem, że wypadek spowodował Jan – na pewno tak się stało; mówiący widział wypadek i ma na ten temat wiedzę; ktoś ma pewność, że zdarzenie miało miejsce; ktoś przytacza fakt autentyczny (!); mówiący wyraża swoją pewność; mówiący był tego świadkiem; mówiący widział wypadek; wydarzyło się na 100%;

Domyslałem się, że wypadek spowodował Jan – to tylko osobiste przekonanie mówiącego; są powody, aby tak uważać; jest to możliwe, ale mówiący nie ma potwierdzenia; mówiący nie jest do końca pewny; mówiący zna Jana i wie, że jest to prawdopodobne; mówiący ma podstawy, żeby tak uważać; mówiący nie jest do końca przekonany; nie jestem pewien, ale jest duże prawdopodobieństwo, że tak było; nie jest to pewne na 100%;

Jestem przekonany, że wypadek spowodował Jan – to tylko subiektywna opinia; to osobiste przekonanie mówiącego; to przekonanie poparte faktami; na pewno tak się wydarzyło; jestem pewien, choć nie widziałem wypadku; jestem pewien, ale nie mogę tego udowodnić; jest to pewne na 80%;

Sadzę, że Jan spowodował wypadek – mówiący nie ma dokładnej wiedzy; mówiący jest przekonany, że tak było, choć nie był świadkiem wypadku; w ogóle nie jestem pewien, ale coś trzeba powiedzieć; to bardzo zdecydowana opinia mówiącego; stanowcze stwierdzenie mówiącego, choć niepoparte wiedzą; subiektywne zdanie mówiącego, który nie lubi, gdy ktoś mu się sprzeciwia; jest to pewne na 60%;

Przypuszczam, że Jan spowodował wypadek – może tak się stało; nie jest pewne, że tak się stało; mówiący nie ma dokładnej wiedzy na dany temat; autentyczność wydarzeń jest dyskusyjna; to opinia mówiącego na podstawie domysłów, a nie faktów; subiektywny sąd mówiącego, który nie jest oparty na faktach; być może to nie jest prawda;

Moim zdaniem wypadek spowodował Jan – bardzo subiektywna ocena; osobiste przekonanie niekoniecznie zgodne z rzeczywistością; prywat-

²³ Omówienie wyników uzyskanych przez uczniów w zadaniu dziesiątym zamieszczam w rozdziale trzecim.

ne zdanie mówiącego; subiektywna opinia bez potwierdzenia; fakty są nieistotne, liczą się tylko poglądy mówiącego; mówiący na temat wypadku ma swoje zdanie.

b) synonimiczne:

wiem – mam wiadomości, mam informacje;

domyślam się – przypuszczam, zgaduję, podejrzewam;

jestem przekonany – jestem pewien, mam pewność, jestem przeświadczony;

sądzę – uważam, twierdzę, myślę, jestem zdania;

przypuszczam – domyślam się, podejrzewam, przewiduję, myślę;

moim zdaniem – według mnie, w moim przekonaniu.

Pojęcia prawdziwościowe informują o różnych stopniach pewności nadawcy co do realności opisywanych zdarzeń. Ta ich charakterystyczna cecha została wskazana w wypowiedziach wielu respondentów. Niektórzy uczniowie spostrzegli również, że podlega ona stopniowaniu i podkreślone w zdaniach pojęcia z różnym natężeniem ją wyrażają. Jeden z respondentów usiłował nawet określić tę prawidłowość procentowo. Uczniowie zwrócili także uwagę na fakt, że pojęcia prawdziwościowe mogą się między sobą różnić stopniem subiektywizacji sądu.

Nie zawsze jednak spostrzeżenia uczniów były trafne. Najczęściej popełniane błędy dotyczyły nieuzasadnionego rozszerzania znaczeń bądź wprowadzania dodatkowych odcieni znaczeniowych, np.: *sądzić* – wyrażać negatywną opinię; *formułować swój sąd* złośliwie/tendecyjnie; *mówić o czymś* z niechęcią.

Dopisywane przez uczniów synonimy układają się w ciągi. Ich kolejność w utworzonych przeze mnie szeregach odpowiada frekwencji, z jaką dane pojęcie pojawiało się w pracach uczniów. Nie zawsze układ ten jest identyczny z kolejnością poszczególnych elementów leksykalnych w słowniku synonimów. Często też wskazane przez respondentów wyrazy nie są synonimami podkreślonych w zdaniach pojęć prawdziwościowych, np.: *domyślać się* – wahać się, rozumować, mieć swoje zdanie; *jestem przekonany* – jestem niepewny, zgaduję. Takie odpowiedzi świadczą o tym, że uczniowie nie znają znaczeń poszczególnych pojęć i jedynie intuicyjnie starają się je określić. Taki sam wniosek można sformułować w przypadku odpowiedzi opisowych.

Zadanie ósme rozwiązało 96% badanych uczniów, jednak zaledwie 9% odpowiedzi można uznać za zadowalające.

Wyniki osiągnięte przez respondentów w omawianych zadaniach świadczą o tym, że wiedza uczniów szkół średnich dotycząca pojęć prawdziwościowych, zwłaszcza ich funkcji w wypowiedziach, jest nieusystematyzowana, raczej intuicyjna. To z kolei prowadzi do wniosku, że w codziennych kontaktach językowych badani posługują się nimi w sposób przypadkowy, pozbawiony refleksji, być może nieadekwatny do sytuacji.

Rozdział III

Stan badań nad synonimią leksykalną

Zjawisko synonimii leksykalnej jest przedmiotem zainteresowania zarówno językoznawców, jak i logików. W swojej pracy skupię się przede wszystkim na poglądach językoznawców. Przedstawię ich rozumienie zjawiska synonimii oraz zaproponowane przez nich klasyfikacje. Rozważania te staną się punktem wyjścia: 1) zbudowania takiej definicji synonimii, która będzie możliwa do zastosowania w praktyce szkolnej; 2) określenia podstawowych cech różniących pojęcia prawdziwościowe i – na podstawie analizy jakościowej – uporządkowania ich w ciągi synonimiczne.

Definicje i podziały synonimów

Badania nad synonimią leksykalną mają długą tradycję. W Polsce za ich prekursora uznaje się Adama Krasińskiego, który w 1885 roku opublikował *Słownik synonimów polskich*¹. We wstępie do wspomnianego słownika A. Krasiński podjął próbę zdefiniowania synonimu. Zauważył, że w praktyce językowej istnieje skłonność do określania jednego przedmiotu za pomocą różnych nazw, podkreślających jego charakterystyczne cechy. Obserwacja ta skłoniła Krasińskiego do uznania synonimów za wyrazy bliskoznaczne, czyli ta-

¹ A. K r a s i ń s k i: *Słownik synonimów polskich*. Kraków 1885.

kie, „które na pierwszy rzut oka zdają się mieć zupełnie toż same znaczenie”². Tak pojęte synonimy, zdaniem A. Krasieńskiego, tworzą szeregi, na czele których stoi wyraz neutralny, mający ogólne znaczenie. Wyrazy tworzące ciąg synonimów różnią się odcieniem znaczeniowym i nie mogą być stosowane wymiennie.

Mimo licznych prac poświęconych synonimii leksykalnej nadal brak jest jednoznacznego rozstrzygnięcia wielu problemów z tym zjawiskiem związanych. Kontrowersje i dyskusje budzą przede wszystkim kolejne próby zdefiniowania synonimu oraz określenia granic synonimii. Dla wielu niejasne pozostają też kryteria, na podstawie których daną jednostkę leksykalną można by zakwalifikować do określonego rodzaju relacji, jakie mogą zachodzić między wyrazami (synonimia, ale także polisemia, hiponimia, antonimia). Podstawą badań nad synonimią leksykalną jest definicja synonimu. Opinie językoznawców zajmujących się omawianym zagadnieniem nie są jednakowe. Możemy zatem wyróżnić cztery grupy autorów, którzy w odmienny sposób formułują tę definicję i traktują synonimie jako: (1) równoznaczność, (2) tylko bliskoznaczność, (3) głównie równoznaczność, ale i bliskoznaczność, (4) równoznaczność i bliskoznaczność³.

Synonimia pojmowana tylko jako równoznaczność

Do tej grupy należy zaliczyć językoznawców, którzy, definiując synonimy, odwołują się do etymologicznego znaczenia tego terminu. W języku greckim bowiem *synonimos* oznacza wyrazy mające to samo znaczenie, współznaczące, wspólnie coś nazywające⁴.

Definicje oddające ten sposób pojmowania synonimii znajdujemy między innymi w słownikach angielskich. W jednym z nich czytamy: „Synonim, wyraz mający to samo znaczenie, co inny wyraz

² Ibidem, s. 5.

³ Podział taki przyjmuje E. Grodziński. E. Grodziński: *Językoznawcy i logicy o synonimach i synonimii*. Wrocław 1985, s. 14–24.

⁴ W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1991, s. 492.

w tym samym języku”⁵, a popularny jednojęzyczny słownik Webster’a podaje: „SYN—O—NYM, a word having the same or really the same meaning as another in the same language [little is a synonym of small]”⁶. Obie cytowane definicje odnoszą znaczenie synonimu do wyrazów rodzimych. Jednak druga z nich wprowadza możliwość traktowania synonimów jako wyrazów jednakowych lub prawie jednakowych. Wynika to z przyjętego przez Webster’s New word dictionary kryterium pokrywania się definicji, które, choć rzadko bywają takie same, to zawsze jednak dochodzą do punktu stycznego⁷.

Również nieliczna grupa polskich językoznawców, choć nie zawsze konsekwentnie, opowiada się za utożsamianiem synonimii z równoznacznością.

Dezynformującą, wewnętrznym sprzeczną definicję synonimii i synonimu podaje Roman Laskowski w *Encyklopedii języka polskiego*. Językoznawca pisze bowiem, że „synonimia polega na wyrażaniu tej samej treści za pomocą dwu (kilku) różnych form językowych [...]. Leksemy, między którymi istnieje stosunek synonimii, nazywamy synonimami (wyrazami bliskoznacznymi)”⁸.

Z pierwszej części definicji wynika zatem, że synonimami są właśnie równoznaczniki, gdyż tylko one mogą „wyrażać tę samą treść”. Jednak druga część definicji sugeruje, że autor nie różnicuje równoznaczników i bliskoznaczników. Trudno więc dociec, czy Laskowski traktuje synonimy jako równoznaczniki, bliskoznaczniki, czy też w pewnym stopniu jako każde z nich. Również przytoczone przez autora przykłady synonimów (*lingwistyka – językoznawstwo*, *pojazd – wehikuł*) nie wyjaśniają tego. Laskowski istniejące pomiędzy wymienionymi wyrazami różnice określa jako stylistyczne, co może także budzić wątpliwości w przypadku pierwszej pary, w której zestawiono wyraz obcy i zamienny z nim w każdym kontekście wyraz rodzimy.

⁵ Cytat za: E. Grodziński: *Językoznawcy i logicy...*, s. 15.

⁶ Webster’s New word dictionary (Student Edition). New York 1981, s. 978. Synonim – słowo mające takie samo znaczenie, jak inne słowo w tym samym języku (tłumaczenie własne).

⁷ [Introduction]. In: Webster’s New word dictionary...

⁸ *Encyklopedia języka polskiego*. Red. S. Urbaniczyk. Wrocław 1991, s. 343.

Do grupy językoznawców, którzy utożsamiają synonimię z równoznacznością, należy także Maciej Grochowski. Jego zdaniem, synonimia to „relacja implikacji dwustronnej między znaczeniami wyrażań. Wyrażenia A i B są synonimami, jeżeli znaczenie A implikuje znaczenie B i znaczenie B implikuje znaczenia A”⁹. Synonimię rozumie zatem Grochowski jako równoznaczność, czyli całkowite pokrywanie się znaczeń jednostek leksykalnych. Wszelkie różnice między synonimami nie mają charakteru semantycznego, lecz charakter pragmatyczny i gramatyczny¹⁰.

Zdaniem Grochowskiego, kryterium rozstrzygającym o synonimiczności jednostek leksykalnych nie są jednak ich identyczne definicje znaczeń. Identyczność taka może jedynie potwierdzić relację synonimiczności. Podobnie odrzuca Grochowski kryterium wymiennalności, argumentując, że w wyniku zamiany leksemów powstałe zdanie może stać się gramatycznie lub pragmatycznie niepoprawne. Jednocześnie Grochowski przyjmuje, że równoznaczne jednostki słownikowe mogą tworzyć opozycje natury pragmatycznej lub gramatycznej. Budowanie owych opozycji (poszukiwanie różnic) jest dla niego jedynym kryterium wyodrębniania synonimów¹¹.

Pragmatyczne opozycje między równoznacznikami, zdaniem Grochowskiego, mogą mieć następujące uwarunkowania:

- a) stylistyczne, np.: *forsa* – *pieniądze*; *brać udział* – *uczestniczyć*;
- b) socjalne, np.: *narty* – *deski*; *szkoła* – *buda*;
- c) terytorialne, np.: *ziemniaki* – *grule*; *dziadek* – *starzyk*;
- d) chronologiczne, np.: *adwersarz* – *przeciwnik*; *wieczerza* – *kolacja*;
- e) idiolektalne, np.: *dosyć* – *dość*; *niewątpliwie* – *w istocie*¹².

Dodatkowo różnice między synonimami mogą dotyczyć:

- a) stopnia rozczłonkowania ich struktury, np.: *rodzice* – *matka i ojciec*; *powtórnie* – *po raz drugi*;

⁹ M. Grochowski: *Zarys leksykologii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*. Toruń 1982, s. 72–73.

¹⁰ Ibidem, s. 93.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 17.

b) własności walencyjnych, np.: *ktos korzysta z czegoś – ktoś używa czegoś – ktoś posługuje się czymś*;

c) etymologii, np.: *lingwistyka – językoznawstwo; negacja – przeczenie*¹³.

Koncepcja Grochowskiego nawiązuje do poglądów na temat synonimii Johna Lyonsa. Jednak Lyons podkreśla (i to przede wszystkim różni stanowiska obu językoznawców), że synonimia jest relacją znaczeniową zależną od kontekstu¹⁴. Kontekst właśnie wielu lingwistów uznaje za jedno z istotniejszych lub wręcz za najważniejsze kryterium synonimii leksykalnej¹⁵. Nie można też zgodzić się z Grochowskim, że synonimia to jedynie relacja równoznaczności. Gdyby tak w istocie było, język należałoby uznać za system bardzo nieekonomiczny. Nieekonomiczne bowiem byłoby istnienie dwóch słów nazywających **dokładnie** to samo. Powinno się raczej przyjąć, że cechy znaczeniowe dominanty ciągu synonimicznego powtarzają się we wszystkich pozostałych elementach szeregu, ale jednocześnie każdy element tegoż szeregu wchodzi w opozycję z wyrazem stanowiącym ośrodek oraz ze wszystkimi pozostałymi synonimami na zasadzie równorzędności właściwych im cech różnicujących. Zatem więc między synonimami danego ciągu polega nie tylko na przeciwieństwie, ale jednocześnie i na tożsamości¹⁶.

Synonimia pojmowana tylko jako bliskoznaczność

Synonimia leksykalna bywa także pojmowana wyłącznie jako bliskoznaczność. Pogląd ten jest szczególnie bliski polskiej myśli językoznawczej¹⁷. Językoznawcy opowiadający się za taką definicją synonimii równoznaczni traktują jako dublety, kalki językowe, które

¹³ Ibidem.

¹⁴ Por. J. Lyons: *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa 1975, s. 490–493.

¹⁵ Por. ibidem. J. Апресян: *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław 1980, s. 280–281.

¹⁶ Por. A. Cegiela, A. Markowski: *Synonimia w odmianach środowiskowych i słownictwie współnoodmianowym współczesnej polszczyzny*. „Poradnik Językowy” 1986, z. 6, s. 382–384.

¹⁷ Por. E. Grodziński: *Językoznawcy i logicy...*, s. 20–24.

do aktu komunikacji nie wnoszą żadnych znaczących różnic (na przykład stylistycznych lub emocjonalnych), funkcjonują w języku nauki, lecz nie w języku potocznym i języku literackim¹⁸.

Już w roku 1903 myśl tę wyraził Piotr Chmielowski. Jego zdaniem, „nie ma nawet dwu synonimów, które by naprawdę to samo znaczyły”¹⁹, nawet dwa wyrazy – jeden polski, drugi obcy, oznaczające ten sam przedmiot, nie są identyczne. Chmielowski za synonimy uznaje powszechnie znane i używane wyrazy ogólnopolskie, które różnią się jakimś odcieniem znaczeniowym. Z poglądami Chmielowskiego trudno polemizować, chociażby z tego względu, że nie precyzuje on dokładnie, na czym zasadza się różnica między parą: wyraz rodzimy – wyraz obcy.

Podobne stanowisko jak Chmielowski zajmuje Witold Doroszewski. We *Wstępie do Słownika języka polskiego* pisze on, że „synonim to wyraz bliski znaczeniowo innemu wyrazowi (czasem używany w znaczeniu wyrazu jednoznacznego z innym) [...]. Odcienie podobnych myśli i uczuć ujmujemy w naturalny sposób synonimami. Wynika to z istoty synonimów jako wyrazów bliskoznacznych, lecz nie jednoznacznych, nadających się bardzo dobrze do interpretacji bogatej i zróżnicowanej rzeczywistości”²⁰. Jako podstawę do wydzielenia bliskoznaczności Doroszewski przyjmuje treść wyrazów i ich zakresy. Przez treść wyrazu rozumie on zespół cech znaczeniowych, występujących we wszystkich użyciach danego wyrazu. Zakres znaczeniowy to, w ujęciu Doroszewskiego, ogół desygnatów odpowiadających wyrazowi jako nazwie. Według tego językoznawcy, synonimy mogą mieć zachodzące na siebie zakresy użyć, co nie jest tożsame z możliwością użycia ich w tych zakresach jednoznacznie i wymiennie. Językoznawca porównuje synonimy do chorągiewki sygnalizującej bliskość miejsca, w którym znajduje się istotny desygnat wyrazu²¹. Doroszewski, jak wynika z jego rozwa-

¹⁸ Ibidem, s. 20–21.

¹⁹ P. Chmielowski: *Stylistyka polska wraz z nauką kompozycji pisarskiej*. Warszawa 1903, s. 56.

²⁰ W. Doroszewski: *Uwagi i wyjaśnienia wstępne*. W: *Słownik języka polskiego*. T. 1. Red. W. Doroszewski. Warszawa 1958, s. 27.

²¹ Ibidem.

zań, dostrzega rzadkie zjawisko równoznaczności, ale termin „synonim” rezerwuje tylko dla bliskoznaczników.

Do grupy językoznawców utożsamiających synonimię z bliskoznacznością należy też Maria Schabowska. Powołując się między innymi na ustalenia Ch.F. Hocketta²², przyjmuje, że synonimami są takie pary lub grupy wyrazów, których znaczenia są bardzo bliskie, ale nie identyczne. Schabowska wydziela następujące typy synonimii: synonimię poznawczą, synonimię zakresową oraz synonimię afektywną, jako odmianę synonimii zakresowej²³.

Synonimy, które mieszczą się w pierwszej grupie, zdaniem Schabowskiej, różnią się między sobą ilością i jakością semów właściwych danej jednostce semantycznej. Mają charakter ponaddialektalny i ponadregionalny, a ich naczelną funkcją jest precyzowanie informacji, dopełnianie, w sposób przewidziany przez nadawcę, treści wypowiedzi. Synonimię poznawczą ilustrują takie ciągi synonimów, jak: *komunikować* – *informować* – *oznajmiać* – *zawiaдамiać*; *zadowolony* – *rad* – *ucieszony* – *szczęśliwy*²⁴.

Synonimia zakresowa odnosi się natomiast, według Schabowskiej, do tych synonimów, które różnią się zakresem użycia. Każdy z wyrazów danej grupy synonimicznej odsyła użytkownika języka do innej odmiany językowej i innej niż zwykła sytuacji komunikacyjnej środowiska. Użycie synonimu zakresowego, zdaniem Schabowskiej, nie tylko kieruje uwagę słuchacza na treść poznawczą wyrazu, ale i na sytuację określoną przez charakter tegoż wyrazu, jako jednostki należącej do innej niż ogólna odmiany języka. Synonimy ujęte przez Schabowską w tej grupie mogą być zróżnicowane chronologicznie (*automobil* – *auto* – *samochód*), geograficznie (*kartofle* – *ziemniaki* – *grule* – *pyry*), społecznie (*zarobek* – *gaża* – *pensja* – *uposażenie*). Jednak tak rozumiane wyrazy nie są przez Schabowską traktowane jako równoznaczniki. Uważa ona bowiem, że wyrazy neutralne, ogólne i wyrazy pewnego środowiska mające identyczny

²² Por. Ch.F. H o c k e t t: *Kurs językoznawstwa współczesnego*. Warszawa 1968, s. 53–154.

²³ M. S c h a b o w s k a: *O synonimii*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Językoznawcze”. T. 8. Z. 168. Kraków 1994, s. 221–223.

²⁴ Ibidem, s. 222–223.

skład semów są jedynie przedstawicielami różnych subkodów tego samego języka i w swoim zakresie stanowią jedyny znak desygnatu. Dopiero naddanie im wartości przez semy kontekstowe i wirtualne czyni z nich synonimy²⁵.

Jako szczególny przypadek synonimii zakresowej traktuje Schabowska synonimię afektywną, której obecność uzależniona jest od odbiorcy. Synonimy afektywne, obok treści desygnatu, zawierają semy wirtualne. Ten typ synonimii ilustrują, zdaniem Schabowskiej, następujące szeregi: *miły – zaciszny – przytulny*; *bić – tłuc*; *nieść – taszczyć*²⁶.

Zaproponowany przez Schabowską podział na synonimię poznawczą i afektywną wydaje się mało przejrzysty, granica między wskazanymi typami jest bowiem trudna do wytyczenia. Wybór określonego synonimu przez użytkownika języka zależy nie tylko od sytuacji i konieczności ograniczenia się do jednolitej odmiany wypowiedzi, ale i od czynników indywidualnych, uwarunkowanych psychiką, osobowością mówiącego²⁷.

Schabowska rozumie synonimię jedynie jako bliskoznaczność. W uzasadnieniu swojego stanowiska przytacza jednak niejednolite argumenty. Najpierw przyjmuje, że synonimia nie może obejmować równoznaczników, gdyż takich w ogóle w języku nie ma. Następnie wprowadza, charakterystyczny dla rozważań o równoznacznikach, termin „dublety”, by wreszcie stwierdzić, że obecność równoznaczników jest możliwa w języku nauki, nie jest natomiast możliwa ani w języku potocznym, ani w języku literackim.

Początkowo zwolennikiem interpretacji utożsamiającej synonimy z bliskoznacznikami, lecz nie z równoważnikami, był także Stanisław Skorupka. Z definicji synonimii odrzucił on formy równoznaczne, argumentując, że są one jedynie dubletami, kłopotliwym i często zbędnym balastem języka; mają różne brzmienie, ale są nazwami tych samych pojęć lub przedmiotów. Nie występują w nich żadne różnice ani semantyczne, ani stylistyczne. Równoznaczniki dają się używać wymiennie, bez naruszania treści pojęcia, ale jako

²⁵ Ibidem, s. 223.

²⁶ Ibidem, s. 226–227.

²⁷ Ibidem, s. 227–228.

formy jednoznaczne nie mogą wnosić żadnych różnic, innowacji do treści pojęcia oraz nie podkreślają żadnego odcienia znaczeniowego wyrazu²⁸.

Synonimami natomiast nazwał Skorupka wyrazy, których treści znaczeniowe lub zakresy użycia zachodzą na siebie. Jednak, zdaniem Skorupki, strona znaczeniowa wyrazu nie wystarcza do określenia synonimu. Aby dwie formy uznać za synonimiczne (bądź nie), trzeba jeszcze uwzględnić ich stronę frazeologiczną, czyli zakres zastosowania połączeń wyrazowych w praktyce językowej, a także stronę stylistyczną, czyli tzw. zabarwienie środowiskowe, regionalne lub uczuciowe wyrazu²⁹.

Uwzględniając treść znaczeniową oraz zakres użycia wyrazów, Skorupka podzielił wyrazy bliskoznaczne na trzy zasadnicze grupy:

1. Wyrazy bliskoznaczne właściwe, do których zalicza:

a) synonimy bliższe, czyli takie, których treści znaczeniowe i zakresy użycia pokrywają się ze sobą w znacznej mierze, np.: *mąż – małżonek*; *stracić – utracić*; *dokładny – precyzyjny*;

b) synonimy dalsze, czyli takie, których treści znaczeniowe i zakresy użycia pokrywają się tylko częściowo, np.: *stracić – przegrać*; *bilet – kwit*.

2. Wyrazy pozornie bliskoznaczne, których zakresy użycia zachodzą na siebie, lecz treści znaczeniowe nie pokrywają się. Należą do nich:

a) synonimy pozorne, np.: *wojskowy – wojenny*; *śsiedni – sąsiedzi*;

b) paronimy, czyli wyrazy o podobnych brzmieniach, ale odmiennych znaczeniach, które nie są spokrewnione etymologicznie, np.: *kulisty – kolisty*; *stacja – stancja*.

3. Wyrazy rzekomo bliskoznaczne, które w treści znaczeniowej łączy jakaś wspólna, nadrzędna cecha, np. rodzajowa. Jeżeli zakresy ich użycia dodatkowo zachodzą na siebie, to mamy do czynienia z tzw. synonimami rzekomymi. Do tej grupy synonimów będą nale-

²⁸ S. Skorupka: *Z zagadnień leksykografii. Synonimika*. „Poradnik Językowy” 1953, z. 2, s. 8.

²⁹ S. Skorupka: *Wyrazy bliskoznaczne i ich wartość stylistyczna*. Cz. 1: *Typy wyrazów bliskoznacznych*. „Poradnik Językowy” 1954, z. 4, s. 8.

zały nazwy różnych rodzajów narzędzi, ubrań, potraw, budowli, pojazdów, naczyń, instrumentów muzycznych, opadów, barw, dźwięków, czynności wyspecjalizowanych itp. Przykładem synonimów rzekomych jest szereg: *czapka* – *beret* – *narciarka* – *cyklistówka* – *pilotka* – *furażerka* – *rogatywka* – *konfederatka*³⁰.

Skorupka nie neguje istnienia równoznaczników. Przyznaje, że są one obecne w języku, lecz jako dublety znajdują się poza zainteresowaniem językoznawców badających zjawisko synonimii. Dyskusyjny, ze względu na swoją nieostrość, małą precyzję, jest zaproponowany przez Skorupkę podział synonimów. Trudno bowiem, kierując się wskazówkami Skorupki („treści i zakresy pokrywają się w znacznej mierze”, „treści i zakresy pokrywają się częściowo”), rozstrzygnąć, które z synonimów są dalsze, które natomiast bliższe. Ostateczny podział jest tym bardziej utrudniony, że w obu grupach znalazły się synonimy różniące się zabarwieniem uczuciowym, zasięgiem środowiskowym, terytorialnym lub chronologicznym. Wątpliwości może budzić także włączenie do definicji synonimu tzw. synonimów pozornych i paronimów. W ich przypadku nie można mówić o wymienności bez zmiany znaczenia zdania.

Z czasem Skorupka zmienił swoje stanowisko. W książce *Stylistyka polska. Zarys*, napisanej razem z Haliną Kurkowską, rozszerzył definicję synonimu.

Synonimia rozumiana przede wszystkim jako równoznaczność, ale i bliskoznaczność

Kolejną, trzecią już grupę, tworzą lingwiści, którzy szerzej rozumieją synonimię leksykalną. Mimo że pierwszeństwo przyznają wyrazom równoznacznym, w swoich rozważaniach o synonimii nie pomijają także wyrazów bliskoznacznych. Najczęściej równoznaczniki określają mianem synonimów w ściślejszym (węższym) sensie, bliskoznaczniki zaś nazywają synonimami w szerszym sensie. Taki sposób pojmowania synonimii odnajdziemy między innymi w pra-

³⁰ Ibidem, s. 9–10.

cach Stephena Ullmanna, Johna Lyonsa, Jurija Apresjana. Z polskich badaczy należałoby w tym miejscu wymienić Stanisława Jodłowskiego.

Lingwista brytyjski, Stephen Ullmann, za synonimy uznaje równoznaczniki, czyli synonimy absolutne (czyste), które w dowolnym kontekście mogą być wymienione bez najmniejszej zmiany w poznawczym albo emocjonalnym znaczeniu, oraz bliskoznaczniki, czyli homojonimy. Homojonimy Ullmann dzieli na:

a) homojonimy w pewnych kontekstach wymienne, w innych jednak nie (np.: *skakać* – *krzesać hołubce*; *pomoc* – *wsparcie* – *zapomoga*);

b) homojonimy, które odpowiadają sobie i są wymienne w aspekcie pojęciowym, ale nie pod względem wartości emocjonalnych (np.: *wolność* – *swoboda*; *chowac* – *ukrywać*)³¹.

Zdaniem Ullmanna, czyste synonimy są w języku zjawiskiem bardzo rzadkim. Z synonimią absolutną spotykamy się jedynie wówczas, gdy wyrazy wzajemnie się wymieniają w każdym kontekście oraz gdy są jednocześnie identyczne pod względem poznawczym i afektywnym. Ullmann, pisząc o synonimach, odwołał się przede wszystkim do silnego kryterium substytucji wzajemnej. Budowanie definicji synonimii z uwzględnieniem tylko tego kryterium skrytykowali między innymi John Lyons i Jurij Apresjan³².

John Lyons swoje rozumienie synonimii oparł przede wszystkim na słabym dystrybucyjnym kryterium synonimiczności, pojmowanym jako warunek częściowej zamienialności wzajemnej w niektórych kontekstach lub typach kontekstów³³. Traktując synonimię przede wszystkim jako relację znaczeniową zależną od kontekstu, Lyons wyróżnił: synonimię kompletną/niekompletną oraz synonimię totalną/nietotalną. Pierwsza oznacza identyczność/częściowe podobieństwo semantycznych i ekspresywno-emocjonalnych cech synonimów, druga – wzajemną zamienialność we wszystkich kon-

³¹ Podaje za: J. Apresjan: *Semantyka leksykalna...*, s. 280–281, oraz: E. Grodzki: *Językoznawcy i logicy...*, s. 18–19.

³² Por. J. Apresjan: *Semantyka leksykalna...*, s. 280–281; J. Lyons: *Wstęp do językoznawstwa...*, s. 490.

³³ J. Lyons: *Wstęp do językoznawstwa...*, s. 451 i 490.

tekstach/wzajemną zamienialność w pewnych kontekstach. Wyróżnienie wskazanych typów synonimii dopuszcza kilka kombinacji, na podstawie których Lyons wyodrębnił następujące typy synonimów:

- a) synonimy kompletne i totalne;
- b) synonimy kompletne i nietotalne;
- c) synonimy niekompletne i totalne;
- d) synonimy niekompletne i nietotalne³⁴.

Klasyfikacja zaproponowana przez Lyonsa uwzględnia pokrywanie się bądź niepokrywanie się znaczeń wyrazów (metoda semantyczna) oraz zdolność bądź niezdolność wyrazów do zamienialności wzajemnej w tych samych kontekstach (metoda operacyjno-semantyczna).

Próbie stworzenia ścisłej definicji synonimu podjął Jurij Apresjan. Wyróżnił on synonimy dokładne (synonimy w wąskim sensie), czyli pary wyrazów, których definicje słownikowe pokrywają się całkowicie, oraz synonimy niedokładne (*quasi-synonimy*), czyli szeregi wyrazów, których definicje mają dużą część wspólną³⁵.

Zdaniem Apresjana, warunkiem koniecznym i wystarczającym do uznania dwóch wyrazów za synonimy leksykalne jest:

„1) całkowite pokrywanie się definicji słownikowych, tzn. wyrazy te powinny być przekładane na to samo wyrażenie języka semantycznego;

2) ta sama liczba aktywnych walencji semantycznych, przy czym takich, że walencje o tym samym numerze mają jednakowe role (lub przyłączają do predykatu nazwy tych samych akantów);

3) przynależność do tej samej (głębinowej) części mowy”³⁶.

Synonimy leksykalne dokładne, według Apresjana, mogą się różnić między sobą zarówno typami łączliwości (semantycznej, leksykalnej i morfosyntaktycznej), jak i stopniem pokrywania się zakresów łączliwości. W każdym z trzech wymienionych typów łączliwości możliwe jest: całkowite pokrywanie się zakresów łączli-

³⁴ Ibidem, s. 490–491.

³⁵ J. A p r e s j a n: *Semantyka leksykalna...*, s. 282.

³⁶ Ibidem, s. 286.

wości, zawieranie się zakresów łączliwości, przecinanie się zakresów łączliwości, całkowite wykluczanie się zakresów łączliwości.

Z problemem różnic łączliwości między synonimami dokładnymi wiąże się zagadnienie ich wzajemnej zamienialności. Wzajemna zamienialność, według Apresjana, jest częstą, ale nie obligatoryjną cechą synonimów dokładnych³⁷.

Quasi-synonimy, zdaniem Apresjana, różnią się od synonimów dokładnych pierwszą cechą, tzn. ich definicje słownikowe mają dużą część wspólną, ale nie pokrywają się całkowicie. Cechy druga i trzecia są dla tych dwóch kategorii synonimów wspólne. Quasi-synonimy Apresjan dzieli na:

a) quasi-synonimy rodzajowo-gatunkowe, których znaczenia zawierają się, np.: *litość* – *współczucie*; *blisko* – *obok*;

b) quasi-synonimy gatunkowo-gatunkowe, których znaczenia przecinają się, np.: *chronić* – *bronić*; *myć* – *prać*³⁸.

Propozycja Apresjana jest ciekawa i imponuje dokładnością, ale trudno ją zastosować w praktyce, gdyż wymaga rozbudowanego aparatu pojęciowego. Może natomiast być pomocna przy opracowaniu programów komputerowych, dzięki którym będzie możliwe tworzenie ciągów synonimów lub wyszukiwanie dla danego wyrazu jego bliskoznacznika.

Wydaje się, że omawiany sposób pojmowania synonimii bliski jest także Stanisławowi Jodłowskiemu. W artykule *O definicję synonimu* Jodłowski podejmuje próbę uściślenia terminu „synonim”. Ustosunkowując się krytycznie do podobnych prób podejmowanych przez innych badaczy (przede wszystkim H. Kurkowską i S. Skorupkę), Jodłowski wysuwa własne wnioski poparte, jak sam pisze, szczegółową obserwacją i analizą potocznej praktyki językowej. Zdaniem Jodłowskiego, w potocznej praktyce językowej to równoznaczniki, a nie bliskoznaczniki, mieszczą się w kryteriach zamienności, a więc za synonimy należy uznać przede wszystkim wyrazy równoznaczne³⁹.

³⁷ Ibidem, s. 295.

³⁸ Ibidem, s. 301–311.

³⁹ S. Jodłowski: *O definicję synonimu*. W: *Studia linguistica in honorem Thaddaei Lehr-Splawińskiego*. Warszawa 1963, s. 23–29.

Zaproponowana przez Jodłowskiego definicja za podstawę przyjmuje tylko uzus językowy. Trudno jest więc ją przyjąć. Językoznawca, budując ogólną definicję terminu, nie może bowiem ograniczać się tylko do jednej odmiany językowej, gdyż z tego powodu zaproponowana przez niego definicja staje się mało obiektywna.

Ostatecznie Jodłowski, przychylając się do opinii przede wszystkim badaczy rosyjskich⁴⁰, zajmujących się problemami synonimii kontekstowej, uznaje, że synonimami są wszystkie wyrazy równoznaczne, a z bliskoznacznych te, które spełniają warunki zamienności. Ponadto Jodłowski proponuje definicję synonimu rozszerzyć o zagadnienie synonimii kontekstowej i uznać za synonimy wyrazy w jakikolwiek sposób zamienne⁴¹.

Jednak i takiego rozumienia synonimu, moim zdaniem, nie można zaakceptować. Zaproponowana przez Jodłowskiego definicja jest mało precyzyjna i paradoksalnie rozszerza definicję synonimu o granice konkretnie nieustalone.

Dla Anny i Piotra Wierzbickich synonimia jest zbiorem elementów zapasowych języka, które mogą pełnić tę samą funkcję i służyć do przekazywania tej samej treści, ponieważ język dla wyrażenia jednego znaczenia „posiada nie jeden, ale dwa, trzy, cztery, dziesięć rozmaitych środków”⁴². Za podstawę synonimii Wierzbiccy uznają równoznaczność pojedynczych wyrazów (np.: *prędko* – *szybko*; *ale* – *lecz*; *blonica* – *dyfteryt*) oraz równoznaczność wyrazów i wyrażeń (np.: *rodzice* – *ojciec* i *matka*; *usnąć* – *zapaść w sen*; *tyfus* – *dur brzuszny*); zaznaczają jednocześnie, że drugi z wymienionych wariantów równoznaczności jest częstszy i ważniejszy⁴³.

Z obrębu synonimii Wierzbiccy nie wykluczają bliskoznaczników. Za kryterium pozwalające określić, czy dwa wyrazy (wyrażenia) są równoznaczne, czy też bliskoznaczne, przyjmują wzajemny

⁴⁰ Ibidem, s. 28. S. Jodłowski wymienia W. Winogradowa, W.S. Ilija, Ł.S. Palamarczuka.

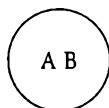
⁴¹ Ibidem.

⁴² A. Wierzbicka, P. Wierzbicki: *Praktyczna stylistyka*. Warszawa 1968, s. 42.

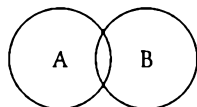
⁴³ Ibidem, s. 42–43.

stosunek zakresów znaczeniowych tych wyrazów (wyrażeń). Zakresy znaczeniowe, zdaniem Wierzbickich, mogą:

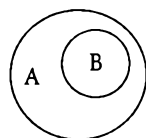
a) pokrywać się



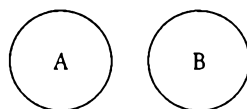
b) krzyżować się



c) zawierać się jeden w drugim



d) nie mieć żadnej części wspólnej



Pierwsza z wymienionych sytuacji zachodzi w przypadku synonimów absolutnych, dokładnie równoznacznych, czyli takich, których zakres odniesienia, wyznaczony przez zestaw cech zawartych w treści wyrazów (wyrażeń), jest taki sam. Jednak, jak podkreślają Wierzbiccy, synonimy absolutne, mimo że mają to samo znaczenie, mogą różnić się treścią ekspresywną (np.: *dziecko* – *bachor*; *powolny* – *ślamazarny*; *kontakty* – *konszachty*) lub wartością „wywoławczą” – ewokacyjną (np.: *auto* – *samochód* – *wóz*)⁴⁴.

⁴⁴ Ibidem, s. 46–48.

Sytuacja druga i trzecia jest charakterystyczna dla bliskoznaczników. Zawieranie się zakresów znaczeń, według Wierzbickich, ilustrują pary: *staruszka* – *kobieta*; *szusować* – *zjeżdżać*; *zachichotać* – *roześmiać się*. W wymienionych parach wyrazów jeden wyraz zawiera w swej treści całą treść drugiego wyrazu oraz pewną nadwyżkę. Jednocześnie zakres przedmiotów i sytuacji oznaczonych za pomocą wyrazów: *kobieta*, *zjeżdżać*, *roześmiać się*, jest węższy niż zakres przedmiotów i sytuacji, które można określić za pomocą wyrazów: *staruszka*, *szusować*, *zachichotać*. Natomiast krzyżowanie się zakresów znaczeń ilustrują pary wyrazów: *wuj* – *stryj*; *rozweselić* – *pocieszyć*; *szklanka* – *kubek*. Treść tych wyrazów zawiera część wspólną, ale też każdy z wyrazów pary ma własną nadwyżkę, pewien element właściwy tylko jemu. Zakresy znaczeniowe tych wyrazów są natomiast różne⁴⁵.

W koncepcji synonimii zaproponowanej przez Wierzbickich, moim zdaniem, wątpliwości budzi przede wszystkim rozumienie synonimów absolutnych. Jako przykład Wierzbiccy podają w tym wypadku pary wyrazów, w których jeden jest nadrzędny (np.: *dziecko*), a drugi – podrzędny (np.: *bachor*). Oczywiście, każdy *bachor* jest dzieckiem, ale nie każde dziecko jest *bachorem*, lecz tylko to, które jest niegrzeczne, rozkrzyczane, do którego odnosimy się z niechęcią. Tak więc w przypadku tej pary wyrazów możemy raczej mówić o inkluzji, a nie o pokrywaniu się znaczeń. Wyrazy te są zatem nie równoznacznikami, lecz bliskoznacznikami – synonimami emocjonalnymi, różniącymi się barwą. Uwagę tę można uogólnić: wszystkie pary wyrazów o podobnym znaczeniu, lecz różniące się zabarwieniem stylistycznym, które tworzą układ: wyraz nienacechowany stylistycznie – wyraz nacechowany, są bliskoznacznikami.

⁴⁵ Ibidem, s. 46.

Synonimia pojmowana jako równoznaczność i bliskoznaczność

Zwolenników określania mianem synonimów zarówno równoznacznych, jak i bliskoznacznych par bądź ciągów wyrazów bez dawania pierwszeństwa którejkolwiek z kategorii jest wielu. Należą do nich między innymi: Halina Kurkowska i Stanisław Skorupka, Anna Cegiela i Andrzej Markowski, Charles Bally, René Bailly, Ryszard Tokarski, Eugeniusz Grodziński, Jolanta Maćkiewicz.

Stanisław Skorupka początkowo w definicji synonimu nie uwzględniał wyrazów równoznacznych. Z czasem jednak zmienił nieco swoje poglądy, by w książce *Stylistyka polska. Zarys*, napisanej wspólnie z Haliną Kurkowską, stwierdzić, że „przez synonimy rozumiemy nie tylko wyrazy jednoznaczne, ale także, i to nawet przede wszystkim, bliskoznaczne”⁴⁶. Mimo że zacytowana definicja nadal wskazuje na prymarną rolę wyrazów bliskoznacznych, to jednak w obręb zagadnień związanych z synonimią leksykalną wprowadza także wyrazy równoznaczne. Jednocześnie Kurkowska i Skorupka podkreślają, że zjawisko całkowitej jednoznaczności występuje w języku rzadko, najczęściej wówczas, gdy wyrazowi zapożyczonemu odpowiada wyraz rodzimy, np.: *auto* – *samochód*, *dur* – *tyfus*. Jednak i te pary wykazują pewne różnice, inny jest ich stopień żywotności i rozpowszechnienia⁴⁷.

Kurkowska i Skorupka dokonują podziału wyrazów bliskoznacznych, uwzględniając ich wartość semantyczną i barwę. Wyróżniają przede wszystkim synonimy semantyczne i synonimy stylistyczne.

Synonimy semantyczne, odnosząc się do jakiegoś przedmiotu, pojęcia, zjawiska, cechy lub czynności, ujmują je z różnych stron, akcentując różne elementy znaczenia. Synonimy semantyczne mogą się od siebie różnić nie tylko znaczeniami pobocznymi bądź też odcieniami znaczeniowymi, ale także stopniem intensywności (np.: *wielki* – *ogromny* – *olbrzymi*; *wiatr* – *wicher* – *wichura* – *huragan*)⁴⁸.

⁴⁶ H. Kurkowska, S. Skorupka: *Stylistyka polska. Zarys*. Warszawa 1959, s. 142.

⁴⁷ Ibidem, s. 143.

⁴⁸ Ibidem, s. 144.

Synonimami stylistycznymi natomiast są wyrazy bliskoznaczne, które różnią się przede wszystkim barwą, choć mogą być także różnicowane znaczeniowo. W obrębie synonimów stylistycznych Kurkowska i Skorupka wyróżniają dodatkowo:

a) synonimy chronologiczne (czasowe), np.: *pryncypał* – *sześć*; *on-giś* – *niegdyś*;

b) synonimy terytorialne, np.: *tytka* – *torebka*; *światły* – *jasny*;

c) synonimy środowiskowe, np.: *posuwać* – *jechać*; *opylić* – *sprzedać*;

d) synonimy stylowe, np.: *wieść* – *prowadzić*; *rubież* – *granice*;

e) synonimy emocjonalne, np.: *żołdak* – *wojak*; *ateusz* – *ateista*.

Zdaniem Kurkowskiej i Skorupki, wymienione podziały krzyżują się, a granice między wyróżnionymi grupami synonimów są płynne⁴⁹.

Obok kryterium semantycznego, Kurkowska i Skorupka wykorzystują także kryterium morfologiczne i dzielą synonimy na:

a) różnordzenne, czyli takie, które nie należą do jednej rodziny wyrazów, np.: *burza* – *nawałnica* – *zawierucha*;

b) wspólnordzenne, czyli takie, które są pod względem słowotwórczo-etymologicznym spokrewnione, np.: *wieczorny* i *wieczorowy*⁵⁰.

Na ustalenia Stanisława Skorupki i Haliny Kurkowskiej, a także Josefa Filipca⁵¹ i Charlesa Bally'ego⁵² powołują się w swoich badaniach nad synonimią leksykalną Andrzej Markowski i Anna Cegiela. Przyjmując za podstawowe kryterium semantyczne, a za uzupełniające – formalne, Cegiela i Markowski proponują uznać za synonimy uporządkowane ciągi wyrazów, które w swej treści powtarzają znaczenie jednego słowa podstawowego lub zawierają sumę kilku powtarzających się cech. Słowo podstawowe (tzw. jądro znaczeniowe lub identyfikator) ma zdolność wymieniania się w kontekście z każdym członem szeregu synonimicznego, co nie jest cha-

⁴⁹ Ibidem, s. 145–146.

⁵⁰ Ibidem, s. 146.

⁵¹ Podają za: A. Cegiela, A. Markowski: *Synonimia w odmianach środowiskowych...*, s. 382.

⁵² *Stylistyka Bally'ego. Wybór tekstów*. Red. M.R. Mayenowa. Tłum. U. Dąmbaska-Prokop. Warszawa 1966.

rakterystyczne dla pozostałych elementów ciągu. Elementy pasma synonimicznego różnią się między sobą cechami semantycznymi, stylistycznymi lub formalnymi. Te różnice stanowią podstawę podziału synonimów. Markowski i Cegiela dzielą zatem synonimy na:

a) synonimy denotacyjne (zakresowe) – pary lub ciągi wyrazów, z których jeden ma szerszy zakres użycia, np.: *tonąć* – *topić się*;

b) synonimy intensyfikacyjne, różniące się natężeniem cechy semantycznej, np.: *ładny* – *piękny*; *pomyłka* – *błąd*;

c) synonimy częściowe – wyrazy, w których znaczeniu cechy wspólne stanowią tylko część wszystkich cech, przy czym wspólna część znaczeniowa jest ważniejsza od części odrębnych, np.: *czarodziejka* – *wróżka*; *armia* – *wojsko*;

d) synonimy absolutne, czyli takie wyrazy, które nie różnią się cechami semantycznymi, a ponadto są całkowicie wymienialne w kontekstach, np.: *prędkość* – *szybkość*; *ciągle* – *wciąż*;

e) synonimy stylistyczne (ekwiwalenty, odpowiedniki) – pary wyrazów, które na skutek różnego rodzaju nacechowania (emocjonalnego, chronologicznego, terytorialnego, socjalnego) pojawiają się w różnych odmianach języka i zazwyczaj wymieniają się w kontekstach, naruszając stylistyczną spójność tekstu, np.: *złościć* – *wkurzać*; *jeść* – *spożywać*;

f) synonimy formalne – pary tożsame znaczeniowo i stylistycznie, ale zróżnicowane gramatycznie lub leksykalnie, np.: *biedak* – *biedny*; *przekręcić się* – *wyciągnąć kopyta*⁵³.

Wprawdzie Markowski i Cegiela nie piszą wprost, że za synonimy uznają zarówno bliskoznaczniki, jak i równoznaczniki, ale proponowany podział wyraźnie na to wskazuje. Wyodrębnione przez Cegiela i Markowskiego synonimy absolutne to właśnie wyrazy równoznaczne. Pozostałe kategorie odnoszą się natomiast do wyrazów bliskoznacznych.

Dla Ryszarda Tokarskiego najważniejszym kryterium pozwalającym wydzielić synonimy jest kryterium semantyczne. Tokarski przyjmuje, że synonimami są współwystępujące w danym systemie

⁵³ A. Cegiela, A. Markowski: *Synonimia w odmianach środowiskowych...*, s. 381–383.

językowym wyrazy, które mają identyczny zestaw semów systemowych. Zgodnie z przyjętą definicją, Ryszard Tokarski wyróżnia:

a) dublety wyrazowe, np.: *człowiek* – *człęk*, które mają taki sam zestaw semów i niemal identyczne zabarwienie stylistyczne;

b) synonimy stylistyczne w węższym sensie, np.: *dziewczyna* – *dziewoja* – *pannisko*, które mają identyczny zestaw semów systemowych, lecz różnią się semami wirtualnymi, przy czym semy systemowe decydują o tożsamości znaczeniowej wyrazów, natomiast semy wirtualne mogą powodować modyfikacje odcieni znaczeniowych;

c) synonimy stylistyczne w szerszym sensie, np.: *kobieta* – *nie-wiasta*, które mają identyczny zestaw semów systemowych, lecz różnią się walorem ekspresywno-stylistycznym, wynikającym z ich określonej budowy morfologicznej, dźwiękowej bądź też z ewoluowania różnych stylów wypowiedzi⁵⁴.

Jolanta Maćkiewicz nazywa synonimię zjawiskiem, które zakłóca symetryczność relacji między znakiem a znaczeniem. Synonimia, zdaniem Maćkiewicz, obejmuje zarówno równoznaczność, jak i bliskoznaczność, choć ta pierwsza występuje w języku bardzo rzadko, ponieważ jest nieekonomiczna. Znacznie częstsza od równoznaczności jest bliskoznaczność, która zasadza się na podobieństwie znaczeń przy różnicach odnoszących się do zakresu, treści bądź zabarwienia stylistycznego. Uwzględniając wymienione typy różnic, Maćkiewicz dzieli bliskoznaczniki na:

1. Synonimy różniące się zakresowo, np.: *tlusty* – *otyły*; *rudo-brązowy* – *kasztanowy* – *piwny*.

2. Synonimy różniące się treściowo, np.: *wielki* – *ogromny* – *olbrzymi*; *zameć* – *zadymka* – *zawieja*, czyli różniące się stopniem intensywności, natężenia uwzględnianej cechy bądź odcieniem znaczeniowym.

3. Synonimy różniące się barwą, które tworzą pary: wyraz ogólny, neutralny – wyraz nacechowany stylistycznie; do grupy tej należą synonimy:

⁵⁴ R. Tokarski: *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*. Warszawa 1984, s. 29–31.

- a) chronologiczne (wyraz współczesny – wyraz przestarzały), np.: *pryncypał* – *sześć*;
- b) różnicowane terytorialnie (wyraz ogólnopolski – prowincjonalizm), np.: *ziemniaki* – *pyry*;
- c) różnicowane środowiskowo (wyraz literacki – wyraz żargonowy), np.: *dwója* – *lufa*;
- d) o odmiennym nacechowaniu emocjonalnym (wyraz neutralny – wyraz nacechowany emocjonalnie), np.: *dziecko* – *bachor*;
- e) stylowe (wyraz ogólny – wyraz książkowy), np.: *żona* – *małżonka*⁵⁵.

Zaproponowany przez Maćkiewicz podział jest przejrzysty, nie przysparza trudności interpretacyjnych. Może z powodzeniem zostać wykorzystany w praktyce szkolnej, zwłaszcza w szkole średniej, gdy uczniom znane są już pojęcia „treść” i „zakres wyrazu”.

Stanisław Gajda za najbardziej obiektywne kryterium synonimiczności przyjmuje kryterium substancjalnie pojmowanego znaczenia leksykalnego. Synonimy definiuje zatem jako wyrazy lub ich ekwiwalenty tożsame znaczeniem denotatywnym, a różniące się cechami pojęciowymi, strukturalnymi (relacyjnymi) oraz formalnymi. Zdaniem Gajdy, synonimami mogą być:

- a) wyrazy bliskie, lecz nie tożsame znaczeniem;
- b) wyrazy bliskie lub tożsame znaczeniem;
- c) wyrazy tożsame znaczeniem.

Gajda podkreśla, że ze względu na zjawisko polisemii jeden wyraz może mieć cały szereg synonimów, które nie są nimi między sobą – nie tworzą grupy synonimicznej, np.:

- ciężki* – *masywny* (*stół*)
 przykry (*charakter*)
 trudny (*problem*).

Z tego względu Gajda, za Piotrem Aleksandrowem, przyjmuje podział na synonimy – leksemy, którymi są wyrazy monosemiczne, oraz synonimy – sememy, którymi są wyrazy polisemiczne. Zarówno synonimy – sememy, jak i synonimy – leksemy wchodzą do grupy synonimicznej.

⁵⁵ J. Maćkiewicz: *Świat zakłęty w słowie, czyli: wokół znaczenia*. „Język Polski” 1995, z. 4–5, s. 270–271.

Przyjmując, że istotę synonimii stanowi nie tyle semantyczna tożsamość, ile istnienie pewnych różnic, Gajda wyróżnia cztery główne typy więzi synonimicznych:

- 1) stosunki oparte na istnieniu odcieni znaczeniowych;
- 2) stosunki oparte na różnicach stylistycznych;
- 3) stosunki oparte na różnicach w łączliwości leksykalnej i gramatycznej;
- 4) stosunki oparte na braku różnic.

Wydzielenie wskazanych więzi synonimicznych stanowi dla Gajdy podstawę stworzenia hierarchicznej i wieloaspektowej klasyfikacji synonimów.

Synonimy – sememy w zależności od charakteru cech dyferencjujących mogą dzielić się przy zróżnicowaniu:

- A. W treści pojęciowej na:
 - 1) ideograficzne, np.: *przecenianie* – *wyolbrzymianie* (sił).
- B. We właściwościach relacyjnych na:
 - 2) stylistyczne, z cechami dyferencjalnymi uwarunkowanymi:
 - a) sferą użycia, tj.:
 - stylem, np.: *praca* – *akcja*;
 - terytorium, np.: *ziemniaki* – *pyry*;
 - środowiskiem, np.: *nauczyciel* – *belfer*, *uczeń* – *podogonie*;
 - b) zabarwieniem ekspresywno-emocjonalnym, np.: *spać* – *kimać*, *koń* – *chabeta*;
 - c) aspektem czasowym, np.: *symptom* – *sympomat*, *samolot* – *aeroplan*;
 - 3) dystrybucyjne z różnicami w łączliwości:
 - a) leksykalnej, np.: *czarny* – *kary* (*koń*);
 - b) gramatycznej (składniowej), np.: *zwyciężyć* (*kogoś*) – *wygrać* (*z kimś*);
 - 4) frekwencyjne z różnicami w częstości użycia, np.: *precz* – *wara*.
- C. Zerowym w treści pojęciowej i właściwościach relacyjnych:
 - 5) dublety, np.: *lingwistyka* – *językoznawstwo*.
- D. W strukturze formalnej:
 - 6) wyrazowe:
 - a) różnordzenne, np.: *wytwórca* – *producent*;
 - b) wspólnordzenne, np.: *wzór* – *wzorzec*;

c) skondensowane, np.: *Liceum Ogólnokształcące* – *LO*, *łódź motorowa* – *motorówka*, *dynamomaszyna* – *dynamo*;

d) będące wariantami:

– fonetycznymi, np.: *opera* – *opera* (warianty akcentuacyjne), *świeca* – *świca*;

– fleksyjnymi, np.: *obroża* – *obróż*, *pomarańcza* – *pomarańcz*;

7) wielowyrazowe:

a) skupienia, np.: *student* – *słuchacz wyższej uczelni*;

b) związek frazeologiczny, np. *umrzeć* – *wyciągnąć kopyta*⁵⁶.

Gajda zaznacza, że wszystkie wyszczególnione typy synonimów mogą się wzajemnie krzyżować, a ten sam synonim może jednocześnie posiadać różnice A i C.

Zaproponowana przez Gajdę klasyfikacja ujawnia wieloaspektowość zjawiska synonimii. Jest to podział bardzo szczegółowy, choć chyba nie zawsze fortunny. Wątpliwości budzi przede wszystkim wydzielona przez Gajdę grupa synonimów będących wariantami fleksyjnymi bądź fonetycznymi. Jako przykład wariantów fleksyjnych Gajda podaje parę: *pomarańcza* – *pomarańcz*, w której druga wskazana forma to błąd fleksyjny, nieakceptowany nawet w polszczyźnie użytkowej⁵⁷. W przypadku wariantów fonetycznych: *opera* – *opera*, faktycznie możliwe jest akcentowanie na drugiej bądź na trzeciej sylabie od końca, ale wraz z przesunięciem akcentu zmienia się znaczenie wyrazu (podobnie jak w parze: *muzyka* – *muzyka*): *opera* – gmach, w którym wystawiane są sztuki operowe, także rodzaj muzycznego przedstawienia teatralnego; *opera* – heca, faccja, najczęściej w wyrażeniu: *ale opera!*

Powyższe rozważania jasno dowodzą, że w poglądach językoznawców na zjawisko synonimii zachodzą wyraźne różnice. Do-

⁵⁶ S. Gajda: *Wokół synonimu*. W: „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Filologia polska”. T. 13. Opole 1975, s. 23–30.

⁵⁷ O normie dwupoziomowej we współczesnej polszczyźnie pisze A. Markowski. Wyróżnia normę wzorcową i normę użytkową. Opis polszczyzny ogólnej w kategoriach dwóch poziomów normy nie oznacza jednak włączenia wszystkich elementów pojawiających się w tej odmianie języka do poziomu normy użytkowej. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Red. A. Markowski. Warszawa 1999, s. 1702–1704.

tyczą one zarówno rozumienia istoty omawianego zjawiska (dla jednych jądrem synonimii jest równoznaczność, dla innych – bliskoznaczność), jak i kryteriów wewnętrznych podziałów. Również stosowana przez językoznawców terminologia bywa różna, choć niejednokrotnie odmiennymi nazwami objęte są te same klasy wyrazów synonimicznych.

John Lyons jednoznaczniki określa mianem synonimów *sensu stricto* bądź synonimów rzeczywistych, Stephen Ullmann – synonimów czystych bądź absolutnych, Jurij Apresjan – synonimów dokładnych. Stanisław Skorupka początkowo nazywa jednoznaczniki synonimami w szerszym sensie, potem – synonimami bliższymi, Gajda – dubletami. Podobne różnice w terminologii obserwujemy w przypadku bliskoznaczników. Lyons nazywa je *quasi*-synonimami lub synonimami przybliżonymi, Ullmann – homojonimami, Apresjan – synonimami niedokładnymi, Cegiela i Markowski – częściowymi.

Niekiedy spotykamy się też z całkowitym odwróceniem terminologii. Lyons, Ullmann traktują równoznaczniki jako synonimy w ściślejszym sensie, bliskoznaczniki – jako synonimy w szerszym sensie. Skorupka natomiast odwrotnie. Dla niego synonimami w szerszym sensie są równoznaczniki, a bliskoznaczniki – synonimami w ściślejszym sensie.

Owo podobieństwo terminologii wynika ze sprzecznych postaw, jakie wymienieni lingwiści, a także inni badacze, przyjmują w przypadku synonimii. Dla jednych bowiem jądrem synonimii jest równoznaczność wyrazów, dla drugich wprost przeciwnie – istotę synonimii stanowi bliskoznaczność⁵⁸.

W niniejszej pracy przyjmuję, że synonimia jest relacją kontekstową. Zjawisko synonimii obejmuje zarówno równoznaczność, jak i bliskoznaczność wyrazów. Synonimami mogą być wyłącznie wyrazy należące do tego samego języka etnicznego. Relacji synonimii podlegają zarówno wyrazy odmienne (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki), jak i nieodmienne (przysłówki, przymyki, spójniki, partykuły); wyrazy należące do tej samej rodziny wyrazów (synoni-

⁵⁸ Por. E. Grodziński: *Językoznawcy i logicy...*, s. 23–24.

my współnordzenne), jak i ze sobą niespokrewnione (synonimy różnordzenne). Synonimiczne względem siebie mogą być: dwa wyrazy, pojedynczy wyraz i konstrukcja wielowyrazowa (skupienie, frazeologizm), dwie konstrukcje wielowyrazowe.

Przyjmuję też, że każdy wyraz wchodzący w skład pary synonimicznej (ciągu synonimów) ma własną łączliwość semantyczną (przez którą rozumiem związki między wyrazami wynikające ze znaczeń przysługujących tym wyrazom w danym języku) i własną łączliwość składniową (przez którą rozumiem związki wyrazu z innymi wyrazami oparte na regułach składni danego języka). Równoważniki muszą mieć jednakową łączliwość semantyczną, dodatkowo powinny mieć identyczną treść i identyczną barwę. Równoznaczniki mogą mieć jednak odmienną łączliwość składniową⁵⁹.

Zaproponowana definicja może być również wykorzystana w praktyce szkolnej. Zgodnie z zasadą stopniowania trudności jej poszczególne elementy powinny być wprowadzane na kolejnych poziomach nauczania wraz ze wzrostem kompetencji językowej uczniów. W procesie dydaktycznym można również wykorzystać klasyfikacje synonimów. Szczególnie przydatne będą te, które ułatwią uczniom rozpoznawanie różnych stylów wypowiedzi i swobodne korzystanie z właściwych im leksykalnych środków stylistycznych, także z uwzględnieniem zachodzącej między nimi relacji synonimii. Wydaje się, że z punktu widzenia polonistyki szkolnej najprzydatniejsza będzie klasyfikacja zaproponowana przez J. Maćkiewicz.

Synonimia pojęć prawdziwościowych

Intuicyjnie w obrębie pojęć prawdziwościowych można wyróżnić kilka ciągów synonimów, wśród których znajdują się przede wszystkim, choć nie wyłącznie, te zbudowane z synonimów niedokład-

⁵⁹ Własną definicję synonimu formułuję, odwołując się przede wszystkim do pracy E. Grodzińskiego: *Językoznawcy i logicy...*

nych (bliskoznaczników). Można także przyjąć, że każdy z ciągów jest jednorodny ze względu na przynależność pojęć prawdziwościowych do określonych części mowy, ewentualnie ze względu na ich stopień rozczłonkowania struktury. Poczucie językowe pozwala także wydzielić w obrębie tej grupy leksykalnej zarówno synonimy jednordzenne (nieliczne, np.: *na pewno* – *z pewnością*; *niewątpliwie* – *bez wątpienia*), jak i synonimy różnordzenne (znacznie liczniejsze).

Pojęcia prawdziwościowe tworzą klasę elementów leksykalnych niejednorodnych pod względem gramatycznym. Są wśród nich czasowniki mentalne, przysłówki, modulanty, także pojęcia prawdziwościowe o strukturze złożonej. Synonimiczne względem siebie nie będą pojęcia prawdziwościowe, które należą do różnych części mowy, ponieważ wyrazy reprezentujące różne części mowy (zarówno różnordzenne, jak i wspólnordzenne) nigdy nie są synonimami. Wyrazy każdej części mowy mają, niezależne od swych znaczeń indywidualnych, pewne wspólne znaczenie rodzajowe, którego nie mają wyrazy należące do innej części mowy⁶⁰. Tak więc relacja synonimii nie będzie na przykład zachodzić między pojęciami prawdziwościami – czasownikami mentalnymi i przysłówkami.

Podział pojęć prawdziwościowych na części mowy będzie zatem pierwszym kryterium pozwalającym na ich uporządkowanie w ciągi synonimiczne.

Prymarnym znaczeniem pojęć prawdziwościowych jest znaczenie niepewności nadawcy wobec sądu lub znaczenie prawdopodobieństwa zajścia zdarzenia. Dlatego kolejnym, dla tej grupy leksykalnej najważniejszym, kryterium zmierzającym do zestawienia pojęć prawdziwościowych w szeregi synonimiczne będzie kryterium stopnia pewności. Przyjmuję je za Jerzym Bralczykiem, który wyróżnia trzy stopnie pewności: najwyższy, średni, stosunkowo niski⁶¹, które można by również określić jako: pewność, przypuszczenie, domniemanie i wątpliwość.

⁶⁰ Ibidem, s. 168.

⁶¹ J. Bralczyk: *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościami oceny sądów*. Katowice 1978, s. 31–40.

Tabela 1

Podział pojęć prawdziwościowych ze względu na kryterium stopnia pewności

Najwyższy stopień pewności	Średni stopień pewności	Niski stopień pewności
jestem pewien	myślę	istnieje prawdopodobieństwo
jestem przekonany	uważam	istnieje możliwość
jestem przeświadczony	sądzę	jest prawdopodobne
jest pewne	przypuszczam	jest możliwość
na pewno	spodziewam się	jest możliwe
z pewnością	domyślam się	możliwe
z całą pewnością	wydaje mi się	może
bez wątpienia	zdaje mi się	być może
niewątpliwie	moim zdaniem	można się spodziewać
niezawodnie	według mnie	można sądzić
mam przeświadczenie	w moim przekonaniu	można przypuszczać
mam pewność	chyba	należy przypuszczać
	pewnie	należy wątpić
	pewno	wątpię
	zapewne	
	przypuszczalnie	
	prawdopodobnie	

Wyrażanie stopnia pewności nadawcy co do prawdziwości treści komunikatu może być dokonywane w dwojaki sposób – *explicite* i *implicite*, zależnie od wykorzystania środków, jakimi dysponuje modalność epistemiczna⁶². W związku z tym kolejne, wyodrębnione przeze mnie kryterium klasyfikacji pojęć prawdziwościowych z punktu widzenia relacji synonimii, będzie się wiązało ze sposobem wyrażania postawy modalnej nadawcy względem treści wypowiedzenia: *explicite* bądź *implicite*.

⁶² D. Ryteł: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*. Wrocław 1982, s. 67.

Tabela 2

Podział pojęć prawdziwościowych ze względu na sposób wyrażania treści

Pojęcia prawdziwościowe <i>explicit</i> wyrażające postawę nadawcy	Pojęcia prawdziwościowe <i>implicit</i> wyrażające postawę nadawcy
jestem pewien	jest pewne
jestem przekonany	jest prawdopodobne
jestem przeświadczony	jest możliwe
mam pewność	jest możliwość
mam przeświadczenie	istnieje możliwość
mam wątpliwości	istnieje prawdopodobieństwo
wątpię	można sądzić
myślę	można przypuszczać
uważam	można się spodziewać
sądzę	należy wątpić
domyslałem się	należy przypuszczać
spodziewam się	może
zdaje mi się	możliwe
wydaje mi się	być może
według mnie	chyba
moim zdaniem	pewnie
w moim przekonaniu	pewno
	zapewne
	na pewno
	z pewnością
	z całą pewnością
	bez wątpienia
	niewątpliwie
	niezawodnie
	przypuszczalnie
	prawdopodobnie

Częściowo na wyżej wymienione kryterium nakłada się kolejne – stopnia subiektywności. Każda informacja o „niepełnym przekonaniu” mówiącego co do prawdziwości dictum wyraża bowiem pewien stan umysłowy mówiącego, a więc pewien stan subiektywny⁶³. Owa subiektywność może mieć różny stopień natężenia, co pozwala na ostateczne wyodrębnienie czterech klas pojęć prawdziwościowych.

⁶³ J. Bralczyk: O leksykalnych wyznacznikach..., s. 41–50.

Tabela 3

Podział pojęć prawdziwościowych ze względu na stopień subiektywności

Pojęcia prawdziwościowe silnie subiektywizujące	Pojęcia prawdziwościowe słabiej subiektywizujące	Pojęcia prawdziwościowe obiektywizujące	Pojęcia prawdziwościowe neutralne
moim zdaniem według mnie w moim przekonaniu	myślę uważam sądzę spodziewam się domyślam się przypuszczam podejrzewam wątpię zdaje mi się wydaje mi się jestem pewien jestem przekonany jestem przeświadczony mam przeświadczenie mam pewność mam wątpliwości	może możliwe jest możliwość jest możliwe istnieje możliwość istnieje prawdopodobieństwo jest prawdopodobne jest pewne można przypuszczać można się spodziewać można sądzić należy przypuszczać należy wątpić	prawdopodobnie przypuszczalnie może możliwe być może pewno pewnie na pewno zapewne chyba z pewnością z całą pewnością bez wątpienia niewątpliwie niezawodnie

Uwzględniając powyższe kryteria, można zatem założyć, że synonimiczne względem siebie są przede wszystkim te pojęcia prawdziwościowe, które każdorazowo występują w tej samej grupie klasyfikacyjnej. Pozwala to więc wyodrębnić następujące ciągi synonimów:

- *jestem pewien* – *jestem przekonany* – *jestem przeświadczony* (1. osoba liczby pojedynczej czasu teraźniejszego czasownika *być* + przymiotnik lub imiesłów przymiotnikowy; najwyższy stopień pewności, silnie subiektywizujące, treść wyrażona *explicite*);
- *mam pewność* – *mam przeświadczenie* (1. osoba liczby pojedynczej czasu teraźniejszego czasownika *mieć* + rzeczownik; najwyższy stopień pewności, słabiej subiektywizujące, treść wyrażona *explicite*);

- *na pewno* – *z pewnością* – *bez wątpienia* – *niewątpliwie* – *niezawodnie* (modulanty modalne⁶⁴; najwyższy stopień pewności, neutralne, treść wyrażona *implicite*);
- *chyba* – *pewnie* – *prawdopodobnie* – *zapewne* (modulanty modalne; średni stopień pewności, neutralne; treść wyrażona *implicite*);
- *może* – *być może* (modulanty, niski stopień pewności, obiektywizacja, treść wyrażona *implicite*);
- *przypuszczalnie* – *prawdopodobnie* (przysłówki; średni stopień pewności, neutralne, treść wyrażona *implicite*);
- *moim zdaniem* – *według mnie* – *w moim przekonaniu* (w budowie pojęć pojawia się przypadek zależny zaimka osobowego *ja*; średni stopień pewności, silna subiektywizacja, treść wyrażona *explicite*);
- *wydaje mi się* – *zdaje mi się* (czasownik 3. osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego + zaimek enklityczny *mi*; średni stopień pewności, słabiej subiektywizujące, treść wyrażona *explicite*);
- *myślę* – *sądzę* – *uważam* – *przypuszczam* (czasowniki mentalne o wspólnym znaczeniu: być jakiegoś zdania; średni stopień pewności, słabiej subiektywizujące, treść wyrażona *explicite*);
- *przypuszczam*⁶⁵ – *podejrzewam* – *domyślam się* – *spodziewam się* (czasowniki o wspólnym znaczeniu: myśleć, że coś jest możliwe, średni stopień pewności, słabiej subiektywizujące, treść wyrażona *explicite*);
- *można się spodziewać* – *można sądzić* – *można przypuszczać* (można + bezokolicznik; niski stopień pewności, obiektywizujące; treść wyrażona *implicite*);
- *istnieje prawdopodobieństwo* – *istnieje możliwość* – *jest możliwość* (*istnieje* / *jest* + rzeczownik; niski stopień pewności, obiektywizujące, treść wyrażona *implicite*);
- *jest możliwe* – *jest prawdopodobne* (*jest* + przymiotnik; niski stopień pewności, obiektywizujące, treść wyrażona *implicite*);

⁶⁴ Por. J. Strutyński: *Gramatyka polska*. Kraków 1997, s. 143.

⁶⁵ Czasownik *przypuszczać* odnotowałam w dwóch ciągach synonimicznych ze względu na jego polisemiczność. Synonimia leksykalna dotyczy przede wszystkim znaczeń, a nie całych postaci wyrazów.

– *należy sądzić* – *należy przypuszczać* (*należy* + bezokolicznik; niski stopień pewności, obiektywizujące, treść wyrażona *implicite*).

W wymienionych ciągach synonimów nie zostały uwzględnione wszystkie pojęcia prawdziwościowe wcześniej ujęte w tabelach. Dotyczy to przede wszystkim tych pojęć prawdziwościowych, które wyrażają powątpiewanie nadawcy: *wątpię*, *mam wątpliwość*, *należy wątpić*. Uwzględniając zaproponowane kryteria, nie można zbudować szeregu synonimicznego, którego byłyby uzasadnionym komponentem, ani też szeregu zbudowanego tylko z nich.

Większość z przeanalizowanych pojęć prawdziwościowych jest uwzględniona w *Słowniku synonimów polskich* pod redakcją Zofii Kurzowej⁶⁶. We wskazanym opracowaniu leksykograficznym pominięto jednak niektóre pojęcia o strukturze złożonej, np.: *należy sądzić*, *należy przypuszczać*, *istnieje prawdopodobieństwo*, *istnieje możliwość*, *mieć pewność*, *mieć przeświadczenie*, *moim zdaniem*, *według mnie*, *w moim przeświadczeniu*. Budowa haseł synonimicznych w słowniku pokrywa się na ogół z ciągami synonimów przeze mnie wyodrębnionymi. Jednak można również dostrzec pewne różnice, które dotyczą synonimii analizowanych modulantów. W zbudowanych przeze mnie ciągach synonimów modulanty *może* i *chyba* należą do odrębnych szeregów; ze względu na gradację stopnia pewności, przy zachowaniu innych cech wspólnych, mogą być traktowane jedynie jako bliskoznaczniki. W słowniku synonimów *może* i *chyba* ujęte są w jednym haśle, a poczucie językowe, świadomość potoczna niejednokrotnie każą nam traktować je jako równoznaczniki.

⁶⁶ *Słownik synonimów polskich*. Red. Z. Kurzowa. Warszawa 1998.

Synonimy pojęć prawdziwościowych w języku uczniów

Wyniki badań empirycznych

Przeprowadzone przeze mnie badania testowe dotyczyły także orientacji uczniów w zakresie synonimii pojęć prawdziwościowych i umiejętności stosowania jej językowych wykładników. Tym zagadnieniom poświęcone zostało polecenie dziesiąte (por. Aneks). Do podanych pięciu pojęć prawdziwościowych (*może, na pewno, przypuszczać, wydawać się, uważać*) uczniowie mieli za zadanie dopisać synonimy.

To z pozoru proste polecenie okazało się jednak dla uczniów szkół średnich zbyt trudne. Wielu respondentów (19%) nie podjęło trudu rozwiązania tego zadania. Ci, którzy zdecydowali się to zrobić, często popełniali błędy (23%) lub nie rozwiązywali całego zadania, pozostawiając przy niektórych przykładach luki (13%).

Wśród popełnianych przez respondentów błędów należy odnotować przede wszystkim:

- dopisywanie do wskazanych pojęć prawdziwościowych wyrazów pokrewnych, np.: *przypuszczać* – *przypuszczalnie, przypuszczenie; może* – *możliwość, możliwy*,
- dopisywanie form fleksyjnych, np.: *przypuszczać* – *przypuszczam, ja przypuszczam; wydawać się* – *wydaje mi się; uważać* – *uważam*;
- tworzenie antonimów, np.: *może* – *na pewno*; *na pewno* – *może, chyba, być może; przypuszczać* – *wiedzieć, być pewnym*.

Niekiedy ankietowani rezygnowali z wpisania synonimów w postaci pojedynczych wyrazów i wybierali konstrukcje analityczne, bywa, że sfrageologizowane, które oddawały, nie zawsze poprawne, ich rozumienie znaczeń wskazanych pojęć, np.: *na pewno* – *na sto procent, na bank, mieć wiedzę i informacje; być pewnym i zdecydowanym; wierzyć w to, co się mówi, zgodnie z rzeczywistością; być stanowczym; uważać* – *mieć pojęcie o czymś, oceniać i mieć własne zdanie, być pewnym na podstawie faktów, wyrażać sąd o czymś; przypuszczać* – *nie mieć wiadomości, wnioskować na podstawie opinii innych, podejrze-*

wać, że coś się wydarzyło, mieć mniemanie o czymś, snuć swoje domysły, nie być pewnym, że coś miało miejsce; **wydawać się** – mieć nieokreślone wrażenie, odczuwać coś jako prawdopodobne, przypuszczać, że coś może się wydarzyć, mieć takie wrażenie, mieć przeczucie czegoś, stwarzać pozory, nie mieć o czymś pojęcia.

Zdarzało się też, że wyrazy wskazane przez ankietowanych jako synonimy podanych pojęć prawdziwościowych były zupełnie przypadkowe, być może ich obecność w tekście została spowodowana asocjacjami respondentów bądź zupełnym niezrozumieniem polecenia, np.: **uważać** – być niezdeterminowanym, **informować**, **zastanawiać się**.

Uzyskane wyniki świadczą o tym, że pojęcie „synonim” nie jest utrwalone w świadomości uczniów szkół średnich. Jest to tym bardziej zaskakujące, że o wyrazach bliskoznacznych mówi się już na etapie nauczania początkowego (klasa II szkoły podstawowej), by następnie systematycznie poszerzać uczniowską wiedzę na ten temat i doskonalić umiejętności w zakresie sprawnego i poprawnego posługiwania się synonimami. W klasie I gimnazjum wprowadza się termin „synonim”. Cykl lekcji poświęconych różnym relacjom znaczeniowym (synonimia, antonimia, homonimia) przewidziany jest w II klasie szkoły średniej.

Niewielka jest też sprawność uczniów w zakresie adekwatnego posługiwania się synonimami pojęć prawdziwościowych. Świadczą o tym liczne błędy, a także fakt, że respondenci w swoich pracach najczęściej ograniczali się do wpisania tylko jednego synonimu do podanego wyrazu. Tylko nieliczni dopisywali po dwa, trzy leksemy.

Uwzględniając frekwencję (pomijam tu odpowiedzi jednostkowe) pojawiających się w uczniowskich pracach faktycznych⁶⁷ synonimów poszczególnych pojęć prawdziwościowych, można zbudować następujące ciągi:

- **może** – **chyba** (564), **prawdopodobnie** (220), **być może** (107), **pewnie** (101), **przypuszczalnie** (86), **możliwe, że** (23);
- **na pewno** – **z pewnością** (451), **bez wątpienia** (438), **z całą pewnością** (113), **na 100%** (54);

⁶⁷ Za formy rzeczywiście synonimiczne uznawałam te, które są odnotowane w Słowniku synonimów...

- **przypuszczać** – domyslać się (705), mieć wrażenie (178), myśleć (171);
- **wydaje mi się** – zdaje mi się (707), mam wrażenie (113), przypuszczam (111);
- **uważać** – myśleć (442), sądzić (401), być zdania (178).

Zestawiając zebrany materiał językowy (ciągi synonimów zbudowane na podstawie uczniowskich wypowiedzi) z odpowiednimi hasłami w *Słowniku synonimów polskich* pod redakcją Zofii Kurzowej⁶⁸, można zauważyć, że respondenci dopisywali do wskazanych pojęć przede wszystkim ich synonimy powszechne w języku codziennym, rezygnowali natomiast z wyrazów rzadkich czy książkowych. Kolejność poszczególnych leksemów, ich miejsce w danym ciągu, nie zawsze jest zbieżna, choć różnice w tym zakresie nie są duże ze względu na preferowanie przez uczniów wyrazów o dużej frekwencji w użytkowej odmianie polszczyzny.

⁶⁸ Ibidem.

Rozdział IV

Implikacje dydaktyczne

Od 1990 roku w Polsce trwają prace nad reformą edukacji, nad takim przekształceniem systemu szkolnego nauczania, aby mógł on funkcjonować zgodnie z potrzebami współczesnego społeczeństwa, jak najlepiej przygotowując młodego człowieka do życia. Zachodzące zmiany dotyczą przede wszystkim treści kształcenia oraz metod działania nauczyciela i ucznia. W *Podstawie programowej*¹ wyznaczono reformującej się szkole polskiej zadania, które określono mianem „specjalnych zobowiązań wobec ucznia”. Celem całego procesu dydaktycznego, także zajęć z języka polskiego, stało się nie tylko przekazywanie wiedzy przedmiotowej i umiejętności z nią związanych, ale również kształcenie tzw. umiejętności kluczowych, będących uniwersalnymi umiejętnościami na poziomie ponadprzedmiotowym. Do umiejętności kluczowych zaliczono:

- umiejętność skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach;
- umiejętność rozwiązywania problemów;
- umiejętność współdziałania w zespole;
- umiejętność planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się;
- posługiwanie się technologią informacyjną².

¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” z dnia 23 lutego 1999 r. (nr 14).

² *Poradnik metodyczny dla nauczyciela. Metody. Konspekty. Ścieżki międzyprzedmiotowe. Materiały dydaktyczne*. Red. R. Chojnacki. Kraków 2000, s. 9.

Jak widać, autorzy reformy zwrócili szczególną uwagę na kształcenie i doskonalenie uczniowskich kompetencji w zakresie skutecznego porozumiewania się. Dostrzegli, że jest to umiejętność niezbędna, pozwalająca młodemu człowiekowi odnaleźć się w otaczającej go rzeczywistości i tę rzeczywistość kształtować. Wszak mówienie, posługiwanie się językiem, to działanie, oddziaływanie na rzeczywistość; akty mowy to czyny, wywołane postawionymi zadaniami. Każdy użytkownik języka nie tylko przekazuje komunikaty, ale również przyjmuje informacje zwrotne od innych. We współczesnym świecie poszerza się bogactwo typów komunikatów, a różne, często nieprzewidywalne, wydarzenia wymagają odpowiednich do określonych sytuacji zachowań językowych. Młody człowiek powinien zatem posiadać umiejętność nie tylko rozumienia wszelkich przekazów, przybierających różne formy, ale także umiejętność ich tworzenia na użytek innych. Na wszystkich etapach nauczania konieczne jest więc nieustanne uświadamianie uczniom, jak ważną oraz potrzebną umiejętność stanowi sprawne i poprawne komunikowanie się z otoczeniem. Należy także konsekwentnie kształcić tę umiejętność. Polonista powinien stymulować osobowość ucznia przez uczenie go zachowań językowych adekwatnych do sytuacji komunikowania się, relacji między uczestnikami aktu mowy, celu i tematu wypowiedzi, a w konsekwencji rozwijać odpowiedzialność za słowo, rzetelność i precyzję wypowiedzi, skuteczność porozumiewania się.

Zgodnie z założeniami wyjściowymi reformy, wychowanie i kształcenie stanowią całość³. Autorzy podkreślają szczególną rolę celów wychowania, które powinny być realizowane w trakcie nauki wszystkich przedmiotów. Oczywiście, to polonista w największym stopniu może wpływać na kształtowanie osobowości, postaw i zachowań młodych ludzi – swoich wychowanków. Poprzez dobór odpowiednich treści może wprowadzić ucznia w świat wartości humanistycznych, takich jak: dobro, prawda, miłość, uczciwość, godność i prawa człowieka, wrażliwość na los innych ludzi, odpowiedzial-

³ *Język polski. Poradnik dla nauczyciela*. Red. A. Gis i E. Nowosielska. Poznań 1999, s. 135.

ność za słowa i czyny. Polonista ma także możliwość, poprzez odwołanie się do materiału lekturowego, a także sytuacji z życia codziennego, uczyć swoich wychowanków orientacji etycznej i hierarchizacji wartości, odróżniania dobra od zła, prawdy od fałszu.

Innym ważnym założeniem reformy systemu edukacji jest podmiotowe traktowanie ucznia⁴. W związku z tym przyjęto, że punktem wyjścia całego procesu nauczania–uczenia się są potrzeby rozwojowe wychowanków. Wiedza wpisana w programy nauczania i przekazywana następnie na lekcjach powinna być zatem przystępna i użyteczna, przydatna w życiu. Nacisk położono zwłaszcza na zadania zachęcające uczniów do poszukiwania, selekcjonowania i przetwarzania potrzebnych informacji, przedstawiania opinii (subiektywnych bądź zobiektywizowanych), zadawania pytań, udziału w dyskusji. Na wszystkich etapach nauczania za cel nadrzędny uznano kształtowanie jednostki, która świadomie dba o swój rozwój, zna swoją wartość, rozumie potrzeby innych, jest wrażliwa i tolerancyjna, potrafi współdziałać z innymi.

Ważnym elementem reformy oświaty jest również przyjęcie modelu nauczania integrującego, łączącego różne dziedziny wiedzy⁵. Integrację traktuje się jako niezbędny warunek skutecznego działania dydaktycznego. W edukacji polonistycznej wskazuje się na konieczność łączenia treści językowych, literatury, kultury, ukazywanie powiązań i zależności między sztuką słowa a innymi sztukami, związków literatury z historią, życiem społecznym, a także problematyką moralną. Korelowanie wymienionych elementów powinno przygotować ucznia do świadomego uczestnictwa we wszelkich przejawach życia społecznego. Nabyta w ten sposób wiedza ma być przede wszystkim funkcjonalna i operatywna, możliwa do wykorzystania w różnych sytuacjach życiowych.

Wymienione założenia nowego modelu edukacji znalazły swoją konkretyzację w tworzonych programach nauczania. Ponieważ umiejętności językowe stanowią podstawę rozwoju młodego człowieka, niemal wszystkie programy podkreślają prymat kształce-

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

nia językowego i akcentują fundamentalną rolę języka, który traktują jako instrument myślenia i środek komunikacji⁶.

Kształcenie sprawności leksykalnej uczniów w zakresie pojęć prawdziwościowych

O pojęciach prawdziwościowych wprost nie mówi żaden z dostępnych programów nauczania. Nie oznacza to jednak, że pojęcia te są w ogóle nieobecne na lekcjach języka polskiego. Brak w programach nauczania wzmianki o tej grupie leksykalnej wynika przede wszystkim z ograniczeń terminologicznych. „Pojęcia prawdziwościowe” to termin nieutrwalony w polonistyce szkolnej na żadnym z poziomów nauczania. Jego wprowadzenie wymagałoby obudowania wiedzą, która w znacznym stopniu przekracza możliwości percepcyjne uczniów zarówno szkół podstawowych, jak i gimnazjów oraz szkół średnich, przekazania im informacji, które na tych etapach nauczania nie są konieczne. Jednak programy nauczania stwarzają szereg możliwości wprowadzania na lekcjach języka polskiego pojęć prawdziwościowych oraz kształcenia umiejętności sprawnego i świadomego posługiwania się nimi. Niemalże we

⁶ Por. np.: M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI zreformowanej szkoły podstawowej*. Kraków 1999; M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potas: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*. Kraków 1999; J. Bochenek, J. Zawadzka: *Mówię, czytam, piszę... Program nauczania języka polskiego dla sześciolletniej szkoły podstawowej. Klasy IV–VI*. Goleśzów 1999; A. Chomiuk: *Obmyśl świat. Program nauczania języka polskiego dla gimnazjum. Klasy I–III*. Goleśzów 1999; D. Chwałstek, K. Bogdan, M. Kasprzyk, A. Zalewska: *Oglądam świat. Programy nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*. Poznań 1999; B. Gis: *Zrozumieć słowo. Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*. Poznań 1999; *Do Itaki. Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*. Oprac. G. Olszowska. Współpraca T. Garsztka i Z. Grabowskiej. Kraków 1999.

wszystkich programach ich autorzy akcentują konieczność wyposażenia uczniów w umiejętności formułowania własnych sądów i opinii. Kształcenie tych sprawności wymaga, aby uczniowie poznali pojęcia prawdziwościowe, nauczyli się je poprawnie i odpowiedzialnie stosować, zachowując przy tym postawę uczciwości i przestrzegając prawa drugiego człowieka do prawdy. Droga do poprawnego formułowania sądów: subiektywnych bądź zobiektywizowanych, wyrażających pewność lub brak pewności (powątpiewanie) wypowiadającego się, a tym samym poprawnego stosowania pojęć prawdziwościowych, wiedzie przede wszystkim poprzez ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne: okazjonalne bądź systematyczne, związane z grupowaniem wyrazów wokół określonego tematu bądź z kształceniem takich form wypowiedzi, jak: rozmowa, dyskusja, sprawozdanie, recenzja, rozprawka, referat i koreferat. Pretekstem do kształcenia językowego w zakresie formułowania własnych sądów może być też materiał literacki lub konkretne wydarzenia, sytuacje z życia uczniów. Uczniowie nie powinni pojęć prawdziwościowych poznawać w izolacji, lecz w powiązaniu z innym materiałem językowym bądź literackim. Wiedza o pojęciach prawdziwościowych musi być automatycznie przekładana na praktyczne umiejętności, sfunkcjonalizowana. Uczeń musi wiedzieć, kiedy, w jakiej sytuacji szkolnej i pozaszkolnej będzie mógł ją wykorzystać.

Wypowiadanie opinii i sądów wiąże się nie tylko z poprawnością językową, ale także z odpowiedzialnością za słowo, z wyrabianiem u uczniów świadomości, że za pomocą słowa z jednej strony możemy ukazywać nasze myśli, odczucia, z drugiej – wpływać na stany psychiczne naszych rozmówców, na ich postrzeganie i ocenianie rzeczywistości. W tym wypadku zagadnienia dotyczące pojęć prawdziwościowych mogą pojawić się na lekcjach poświęconych etyce mówienia, manipulacji językowej, reklamie.

Pojęcia prawdziwościowe (także synonimia pojęć prawdziwościowych) mogą i powinny być przedmiotem refleksji oraz ćwiczeń na lekcjach języka polskiego na wszystkich etapach nauczania. Jest to konieczne tym bardziej, iż z przeprowadzonych badań wynika, że językowymi wyznacznikami subiektywności bądź dystansu mó-

wiącego do przedstawionych treści posługują się przede wszystkim starsi uczniowie pochodzenia inteligenckiego, a i oni często nie tyle w celu świadomego zaznaczenia swojej postawy wobec treści tego, co mówią, ile dla zyskania w czasie dyskusji bądź ukrycia własnej niewiedzy⁷.

Większość uczniów, jeżeli nauczyciel nie zadba o tę stronę języka, wypowiada się bez refleksji nad własnym stosunkiem do formułowanej przez siebie treści albo nie umie go zaznaczyć na poziomie metajęzyka⁸. Podobne wnioski można wyciągnąć, odwołując się do wyników przeprowadzonego przeze mnie testu. Uczniowie, wbrew deklarowanym postawom prawdomówności i uczciwości, mają kłopoty z adekwatnym do przedstawionej sytuacji użyciem pojęć prawdziwościowych, nie potrafią jednoznacznie wskazać na różnice znaczeniowe między poszczególnymi pojęciami.

Brak umiejętności wyrażania dystansu do własnej wypowiedzi, brak samoświadomości i samokontroli językowej u uczniów to czynniki, które powinny skłonić polonistów do uwzględniania pojęć prawdziwościowych i ich synonimów w procesie dydaktycznym. Również postępująca dewaluacja prawdy, zanikanie etyki komunikacyjnej, rozwój technik manipulacji językowej to istotne powody, dla których pojęcia prawdziwościowe powinny zaistnieć na lekcjach języka polskiego.

Zaproponowane zestawy ćwiczeń mogą być wykorzystane na różnego typu lekcjach, zarówno literackich, jak i poświęconych nauce o języku czy kształceniu określonych form wypowiedzi. Mają one przede wszystkim pełnić funkcję ćwiczeń okazjonalnych, uzupełniających zasadniczy tok lekcji, łączących wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin. Niektóre z zaproponowanych ćwiczeń mogą zostać wykorzystane w ogniwie wstępnym jako materiał, który daje możliwość stworzenia odpowiadającej tematowi lekcji sytuacji motywacyjno-problemowej, bądź w ogniwie końcowym jako materiał pozwalający na zebranie, syntezę przekazywanej wiedzy o kształconych umiejętnościach oraz postawach.

⁷ A. Piotrowski, M. Ziółowski: *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*. Warszawa 1976, część III i IV.

⁸ M. Nagajowa: *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce 1994, s. 151.

Ćwiczenia w poszczególnych zestawach (osobno dla uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły średniej) zbudowane są wokół triady: człowiek – język – wartość, dlatego też często nie dotyczą bezpośrednio pojęć prawdziwościowych i zachodzącej między nimi relacji synonimii. Wydaje mi się jednak, że takie rozwiązanie odpowiada nowoczesnemu myśleniu o polonistyce szkolnej, wpisuje się w nurt przemian, które zachodzą obecnie w dydaktyce języka polskiego. Zaproponowane ćwiczenia realizują postulat „metodyki orientowanej ku wartościom”⁹, akcentują, że człowieczeństwo (wartość uniwersalna) stanowi centralny punkt odniesienia wszelkich działań dydaktycznych. W poszczególnych ćwiczeniach nie tylko są stawiane uczniom pytania o same wartości, ale przede wszystkim o ich realizację oraz o możliwość ich realizacji w świecie, w którym żyją uczniowie. Ćwiczenia mają młodemu człowiekowi nie tylko pomóc w rozpoznawaniu wartości zastanych, ale także ukierunkować go na tworzenie wartości osobowych, moralnych, poznawczych, utylitarnych i innych. Ćwiczenia bezpośrednio odwołujące się do pojęć prawdziwościowych stawiają uczniów w określonej sytuacji (często można powiedzieć, że w sytuacji aksjologicznej), która wymaga wybrania odpowiednich środków językowych tak, by został zachowany etyczny wymiar komunikacji. Prawda, odpowiedzialność za słowo, rzetelność zajmują tu centralne miejsce.

Podobny charakter mają zaproponowane modele lekcji. Można je realizować we wskazanych blokach bądź jako odrębne jednostki dydaktyczne. Niektóre z nich można wykorzystać nie tylko na lekcjach języka polskiego, lecz także na lekcjach wychowawczych.

⁹ K. B a k u l a: *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych*. Warszawa 1997, s. 250.

Szkoła podstawowa

				A	P	I	E	K	N	O	
	B	D	O	B	R	O					
C	P	R	Z	Y	J	A	Z	N			
				D	W	O	L	N	O	S	C
	E	R	O	D	Z	I	N	A			
	F	P	R	A	C	A					

Przysłowie:

Kłamstwo przeminie, nie zginie.

3. Wyjaśnij, jak rozumiesz znaczenie przysłowia, które jest rozwiązaniem zadania drugiego.

.....

.....

4. Podkreśl wybrane odpowiedzi, a następnie uzasadnij swój wybór.

Mówić prawdę to znaczy być:

- a) odważnym.
- b) głupim.
- c) uczciwym.
- d) szczerym.
- e) niedelikatnym.
- f) naiwnym.
- g) odpowiedzialnym.

Uzasadnienie:

5. Do podanych zadań dopisz odpowiedni przymiotnik.

Człowiek, który zawsze mówi prawdę, jest

Człowiek, który ukrywa swoje myśli, uczucia, zamiary, jest

Człowiek, który przestrzega reguł uznawanych za właściwe, jest

6. Podkreśl właściwą odpowiedź.

Człowiek, o którym mówią, że jest prawdomówny:

- a) odważnie wypowiada swoje zdanie.
- b) nie boi się mówić rzeczy niepopularnych.
- c) zawsze mówi prawdę.

- d) nie mówi wprost, tylko zawile, niejasno.
- e) mówi o wszystkim prosto w oczy.
- f) zawsze ma rację.

7. Wyjaśnij znaczenie słów:

- plotka –
- oszczerstwo –
- oszustwo –
- kłamstwo –

Oceń postępowanie ludzi, którzy dla osiągnięcia swoich celów posługują się plotką, oszczerstwem, kłamstwem.

.....

8. Byłeś(-aś) świadkiem kłótni, a potem bójki dwóch uczniów. Opowiedz o tym wydarzeniu koleżance tak, by uwidoczniała się Twoja odpowiedzialność za to, co mówisz.

.....

.....

9. Przypadkowo usłyszałeś(-aś), że być może z powodu deszczowej pogody Twoja klasa nie pojedzie na wycieczkę w Góry Świętokrzyskie. Dzielisz się ze swoją klasą tą zasłyszaną wiadomością. Podkreśl zdanie, które wypowiesz. Uzasadnij swój wybór.

- a) Wiem, że z powodu deszczowej pogody nie pojedziemy na wycieczkę.
- b) Na pewno z powodu deszczowej pogody nie pojedziemy na wycieczkę.
- c) Chyba z powodu deszczowej pogody nie pojedziemy na wycieczkę.

Uzasadnienie:

.....

10. Napisz baśń pt.: *W królestwie Prawdy*. Wykorzystaj w niej następujące słowa: *prawdomówność, prawdomówny, uczciwość, szczerość, dobro, kłamstwo, fałsz, zło*.

11. Napisz baśń, która będzie kończyć się zdaniem: „Prawda i sprawiedliwość i tym razem zwyciężyły”.

12. Wymyśl hasło reklamowe. Reklamowanym przez Ciebie „produktem” – wartością będzie prawda. Swój slogan reklamowy możesz uzupełnić ilustracją.

.....

.....

.....

13. Masz wyrazić swoją własną opinię. Podkreśl te wyrazy i grupy wyrazowe, których w tym celu użyjesz.

moim zdaniem; sądzę, że; wiem; możliwe; jak słyszałem; według mnie; na pewno nie; wyobrażam sobie; przeczytałem; jestem przekonany.

14. Napisz, jak wyobrażasz sobie swoją przyszłość – kim będziesz, co będziesz robić itp. Użyj zwrotów podkreślających subiektywność Twojej wypowiedzi, np.: *myślę, że...; wydaje mi się, że...; przypuszczam, że...; jestem pewien, że...; jestem przekonany, że...*

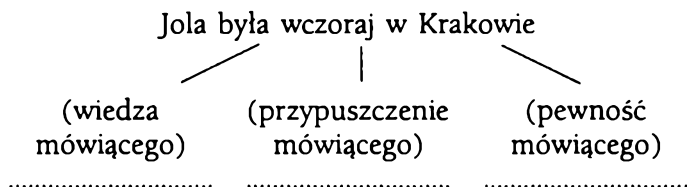
15. Uzupełnij luki w tekście, wykorzystując wyrażenia i zwroty podane w ramce.

na pewno – być może – prawdopodobnie – uważam, że – sądzę, że – myślę, że – jestem pewien – wiem

..... Jacek jest bardzo dobrym kolegą. wiele osób myśli tak, jak ja. Jacek bowiem zawsze jest uśmiechnięty, nigdy się nie obraża. Dobrze się uczy, chętnie pomaga innym. są i tacy, których drażni zachowanie Jacka. chcieliby oni być tacy, jak Jacek, ale im to nie wychodzi., że z czasem

i oni polubią Jacka. Ja też chciałbym być do niego podobny. Bardzo się staram, ale nigdy mu nie dorównam. jednak, że Jacek lubi mnie takim, jakim jestem. to główny warunek prawdziwej przyjaźni.

16. Przekształć podane zdania. Użyj wyrazów i zwrotów sygnalizujących postawę mówiącego wobec wypowiedzanych treści.



17. W podanym tekście zastąp wyrazy zapisane w nawiasach ich bliskoznacznikami. Pamiętaj, że sens wypowiedzi ma pozostać niezmieniony.

Wczoraj wieczorem odwiedziła mnie Kasia. Wiesz, jak bardzo ją lubię. Zresztą to moja najlepsza koleżanka. Uważam jednak, że ostatnio dziwnie się zachowuje. (Uważam), że dzieje się z nią coś niedobrego. Coraz mniej czasu poświęca na naukę, ciągle się zamyśla. (Uważam), że Kasia ma jakieś kłopoty. (Uważam), że powinniśmy jej pomóc.

18. Który z podanych szeregów zawiera tylko wyrazy bliskoznaczne? Podkreśl go.

- a) sądzę, uważam, myślę, mniemam;
- b) chyba, może, oczywiście, jednak;
- c) moim zdaniem, wydaje mi się, według mnie, jestem pewien.

19. Przeczytaj podane zdania. Powiedz, jakie znaczenie mają podkreślone wyrazy. Dopisz do nich ich bliskoznaczniki.

Na pewno jutro będzie ładna pogoda. –
Być może jutro będzie ładna pogoda. –
Bez wątpienia jutro będzie ładna pogoda. –
Prawdopodobnie jutro będzie ładna pogoda. –

20. Twój kolega często kłamie. Musisz mu wytłumaczyć, że postępuje niedobrze, i przekonać go, że należy mówić prawdę. Jakich argumentów użyjesz? Zapisz trzy.

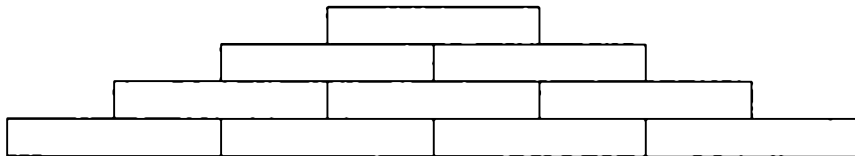
- 1)
- 2)
- 3)

Gimnazjum

1. Przygotuj swój głos w dyskusji na temat wartości w życiu człowieka. Wykorzystaj podane słownictwo.

moim zdaniem – według mnie – wydaje mi się – uważam,
 że... – myślę, że... – jestem przekonany – jestem pewien

2. W „cegiełki” niżej narysowanej piramidy wpisz wartości, które są dla Ciebie istotne, ważne. Jeżeli chcesz, to możesz rozbudować piramidę i dodać kolejne cegły. Na najwyższym poziomie piramidy umieść wartości dla Ciebie najważniejsze.



3. Do podanych wyrazów dopisz: w kolumnie A – wartości, w kolumnie B – antywartości:

A	B
kłamstwo –	lojalność –
tchórzostwo –	mądrość –
nieuczciwość –	szacunek –
niesprawiedliwość –	dobro –

4. Do podanych antywartości dopisz odpowiednie wartości. Uzupełnij nimi odpowiednie rubryki tabeli. Odczytaj hasło. Uzupełnij nim słowa Martina Luthera Kinga.

- A. Beztroska.
- B. Pogarda.
- C. Kłamstwo.
- D. Zagrożenie.
- E. Duma.
- F. Nienawiść.
- G. Niesprawiedliwość.

A	O	D	P	O	W	I	E	D	Z	I	A	L	N	O	Ś	Ć
B	S	Z	A	C	U	N	E	K								
C	P	R	A	W	D	A										
D	B	E	Z	P	I	E	C	Z	E	Ń	S	T	W	O		
E	P	O	K	O	R	A										
F	M	I	Ł	O	Ś	Ć										
G	S	P	R	A	W	I	E	D	L	I	W	O	Ś	Ć		

..... ludzkiego życia mierzy się nie jego długością, ale jego jakością. (Martin Luther King)

5. Uporządkuj podane wyrazy i wpisz je w odpowiednie rubryki tabeli zgodnie ze swoimi skojarzeniami.

dobro – zło – obłuda – uczciwość – szczerłość – fałsz – hipokryzja – odwaga – tchórzostwo – plotka – oszustwo – nieuczciwość – manipulacja – rzetelność – autentyczność – wiarygodność – wartość – antywartość

PRAWDA	KŁAMSTWO

6. Wypisz jak najwięcej związków frazeologicznych, w których jednym z komponentów jest słowo *prawda*.

7. Wypisz jak najwięcej związków frazeologicznych, w których jednym z komponentów jest słowo *kłamstwo*.

8. Zredaguj hasło PRAWDA do nowo powstającego słownika języka polskiego. Uwzględnij:

- 1) znaczenie wyrazu,
- 2) wyrazy bliskoznaczne,
- 3) wyrazy przeciwstawne,
- 4) wyrazy pokrewne,
- 5) związki frazeologiczne.

9. Wyjaśnij, jak rozumiesz myśl Terencjusza: „Schlebianie przy-sparza przyjaciół, prawda – wrogów”.

10. Masz napisać rozprawkę. Jej teza brzmi: „Służba prawdzie jest najtrudniejszą ze służb”. Zgromadź sześć argumentów na potwierdzenie tej tezy.

1. 3. 5.

 2. 4. 6.

11. Ania, Kasia, Magda i Jola były świadkami sprzeczki dwóch kolegów. Przyszły na szkolne boisko, gdy chłopcy już się kłócili. Dziewczynki opowiedziały o tym zdarzeniu w swoich domach. Oceń wypowiedź każdej z dziewcząt, uwzględniając w swojej ocenie podkreślone wyrazy.

Ania:

Jestem pewna, że Kuba i Maciek pokłócili się z powodu klasówki z matematyki. Kuba cały czas od Maćka odpisywał.

.....

Kasia:

Domyślam się, że Kuba i Maciek pokłócili się z powodu klasówki z matematyki. Kuba cały czas od Maćka odpisywał.

.....

Magda:

Być może Kuba i Maciek pokłócili się z powodu klasówki z matematyki. Kuba cały czas od Maćka odpisywał.

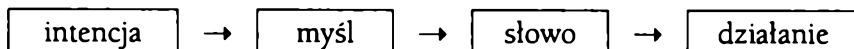
.....

Jola:

Nie wiem, z jakiego powodu chłopcy się pokłócili.

.....

12. Przyjrzyj się schematowi:



Odpowiedz na pytanie: Jaką rolę pełni w życiu słowo?

.....

.....

13. Napisz, jak w kontekście odpowiedzialności za to, co się mówi, rozumiesz zdanie: „Jedno bezmyślne słowo może zmienić bieg życia”.

14. Przysłowie: „Słowo wyleci ptakiem, a wróci wołem”, uczyn mottem rozważań o odpowiedzialności za słowa, za to, co się mówi.

15. Napisz, jak rozumiesz zdanie: „Słowo bawi, uczy, rani, przekazuje informacje – tworzy nową rzeczywistość wewnętrzną i zewnętrzną” (K. Ostrowska).

16. Zredaguj reklamę zachęcającą do kupienia soku marchwiowego. Użyj wymienionych zwrotów i wyrażeń:

na pewno – bez wątpienia – z pewnością – ponad wszelką wątpliwość – nie ulega wątpliwości

17. Dopisz, tworząc ciągi synonimów, jak najwięcej bliskoznaczników do podanych wyrazów modalnych.

chyba –

na pewno –

18. Przeczytaj podane zdania. Wyjaśnij, jak wyrazy i zwroty rozpoczynające te zdania modyfikują ich treść.

Wiem, że nie dochowasz tajemnicy. –

Przypuszczam, że nie dochowasz tajemnicy. –

Jestem przekonany, że nie dochowasz tajemnicy. –

Wydaje mi się, że nie dochowasz tajemnicy. –

19. Wykorzystując słownictwo zgromadzone w tabeli, napisz sześć zdań. Trzy, które mają być śmiałymi opiniami na jakiś temat (masz pewność), i trzy, które mają być opiniami ostrożnymi (nie masz pewności, przypuszczasz).

chyba – jestem przekonany – wydaje mi się – na pewno – prawdopodobnie – z całą pewnością – myślę, że... – bez wątpienia – podobno – może – niezawodnie – być może

Pewność

1.

2.

3.

Przypuszczenie

1.

2.

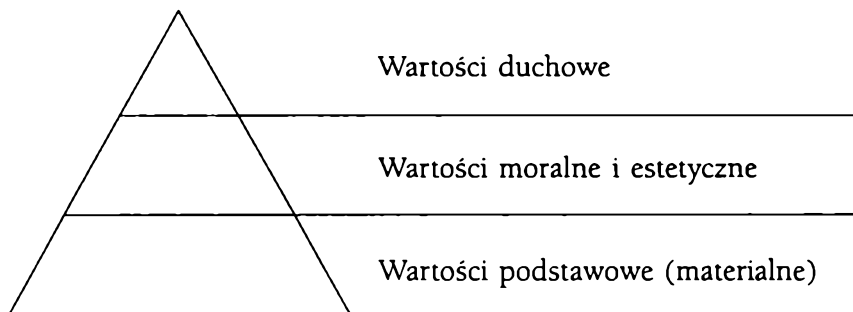
3.

20. Ułóż dialog, w którym uczestniczą dwie osoby o odmiennych poglądach na temat ostatnio obejrzanego filmu. Wykorzystaj następujące słownictwo:

moim zdaniem – według mnie – uważam, że... – sądzą, że... – wydaje mi się – jestem zdania – myślę, że...

Szkoła średnia

1. Uzupełnij „piramidę wartości”. Napisz komentarz, uzasadniający Twój wybór.



2. Jakimi wyrazami o znaczeniu ogólnym określisz podane słowa?

- a) piękno, dobro, prawda –
- b) pozór, fałsz, nieprawda –
- c) strach, wstyd, zazdrość –

3. Przygotuj polemiczny koreferat do referatu kolegi: „System wartości człowieka przełomu wieków”. W swoim wystąpieniu użyj następujących wyrazów i grup wyrazowych: według mnie – moim zdaniem – uważam, że... – w moim przekonaniu – mam wrażenie, że... – sądzę, że... – jestem zdania, że... – jestem przeświadczony, że... – odnoszę wrażenie, że... – wątpię – mam przeświadczenie.

4. Każdy człowiek kształtuje swoją hierarchię wartości. Rozważ wpływ mediów na Twój kodeks etyczny i postawę wobec rzeczywistości.

5. Odpowiedz na biblijne pytanie: „Co to jest prawda?” (J 18, 38).

6. „Spójrzcie na wszechświat, lecz nie oczyma sów bojących się światła – a przekonacie się, że istnieje i zwycięża tylko prawda”.

Słowa Thomasa Carlyle'a uczyni mottem swoich rozważań o roli prawdy w życiu człowieka.

7. Przeczytaj, jak pojmowali prawdę starożytni filozofowie. Który pogląd jest Ci najbliższy? Dlaczego?

- a) Sofiści głosili, że nie ma prawdy powszechnej, bo prawda jest dla każdego inna, a lepsza jest ta, która okaże się praktyczniejsza.
 - b) Platon twierdził, że najważniejsze jest spokrewnienie duszy z tym, co moralne i piękne. To warunek rozumienia prawdy o dobru i złu. Trzeba jednak pamiętać, że prawdę można poznać jedynie w części.
 - c) Heraklit z Efezu mówił, że prawda spoczywa na dnie studni. Do dna studni trudno sięgnąć i zwykle nie uchodzi to na sucho, a kto myśli, że wystarczy zajrzeć, zobaczy tylko odbicie własnej twarzy.
-

8. Zinterpretuj miniaturę poetycką A. Mickiewicza: *Stopnie prawd*. Odpowiedz na pytanie, czy prawda jest jedna, czy też, jak pisze poeta, można mówić o stopniach prawd.

Stopnie prawd

Są prawdy, które mędrzec wszystkim ludziom mówi;
Są takie, które szepce swemu narodowi;
Są takie, które zwierza przyjaciołom domu;
Są takie, których odkryć nie można nikomu.

.....

9. Dopisz antonimy do podanych wyrażen i wyrazów:

prawda –
mówić prawdę –
może –
przypuszczenie –
wiedza –

10. Wyjaśnij znaczenie podanych związków frazeologicznych:

prawda w oczy kole –
prawda nie głaszcze –
naga prawda –
owijać prawdę w bawełnę –
mijać się z prawdą –

11. Wyjaśnij znaczenie podanych związków frazeologicznych:

kłamać jak najęty –
kłamać w żywe oczy –
wierutne kłamstwo –
zadawać kłam –

12. Zredaguj dialog, w którym Prawdomówny i Kłamca będą rozmawiać o uczciwości.

13. Przeczytaj wiersz Romana Gorzelskiego pt. *Otoczaki*. Wyjaśnij, dlaczego autor nazwał eufemizmy „słowami okrągłymi jak otoczaki”, „słowami jak środki nasenne”. Rozstrzygnij, czy posługiwanie się eufemizмами w wypowiedzi jest dla Ciebie:

- a) mówieniem prawdy.
- b) kłamstwem.
- c) mówieniem półprawdy.

Uzasadnij swój wybór.

Otoczaki

Mówimy słowami okrągłymi jak otoczaki
zamiast morderstwo – pozbawienie życia [...]
zamiast dom starców – dom pogodnej jesieni
zamiast wiara w boga – wyznanie
zamiast ludobójstwo – faszyzm, despotyzm, hitleryzm
zamiast Boże Narodzenie – Wesołych Świąt
zamiast alkoholik – ten, co lubi wypić
– i tak sobie mówimy słowami jak środki nasenne
a problem choć otoczony milczeniem
nie przestaje istnieć!

.....

14. Do podanych eufemizmów dopisz wyrazy, które są nimi zastępowane:

postąpić nieuczciwie –
mijać się z prawdą –
często fantazjować –
wprowadzić w błąd –
człowiek, który mówi nieprawdę –

15. Wyjaśnij, w jaki sposób wyrazy i wyrażenia modalne mogą być wykorzystywane do manipulacji językowej.

.....

.....

16. Zinterpretuj biblijny cytat. W swoich rozważaniach zwróć uwagę na motyw odpowiedzialności za słowo.

„Początkiem każdego dzieła – słowo,

przed każdym działaniem – myśl.
 Źródłem zamierzeń jest serce,
 skąd wyrastają cztery gałęzie:
 dobro i zło, życie i śmierć,
 a język ma w tym wszystkim stale wielką rolę”
 (Mądrość Syracha 37, 16–18)

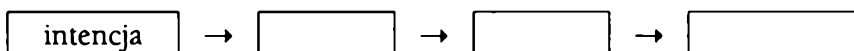
.....

.....

.....

.....

17. Na podstawie cytatu z Mądrości Syracha (ćwiczenie 16) uzupełnij poniższy schemat, który ilustruje, jak rodzi się działanie:



18. Jaką moc ma słowo? Odpowiedz na to pytanie, korzystając z fragmentu Księgi Izajasza:

„Zaiste, podobnie jak ulewa i śnieg spadają z nieba i tam nie powracają, dopóki nie nawodnią ziemi, nie użyżnią jej i nie zapewnią urodzaju, tak iż wydaje nasienie dla siewcy i chleb dla jedzącego, tak słowo, które wychodzi z ust moich: nie wraca do mnie bezowocnie, zanim wpierw nie dokona tego, co chciałem, i nie spełni pomyślnie swego posłannictwa”.

(Iz 55, 10–11)

.....

19. Napisz scenariusz reklamy nowego superporadnika *Jak uczyć się skutecznie i bezstresowo*. Pamiętaj, że osoby występujące w reklamie powinny używać następującego słownictwa: naprawdę – na pewno – nie ulega wątpliwości – bez wątpienia – z całą pewnością – niewątpliwie.

20. Uporządkuj podane wyrazy i grupy wyrazowe, wpisując je w odpowiednie rubryki tabeli.

naprawdę – może – rzekomo – przypuszczalnie – na pewno – niezawodnie – spodziewam się, że ... – jest możliwe – prawdopodobnie – jestem święcie przekonany – przypuszczam, że ... – niewątpliwie – zapewne – istnieje prawdopodobieństwo – jestem pewny – być może – jest to mało prawdopodobne – jestem przekonany – wątpię, żeby ... – z całą pewnością – podobno – bez wątpienia – chyba – nie ulega wątpliwości – pewnie

PEWNOŚĆ	PRZYPUSZCZENIE

21. Uporządkuj podane wyrazy i grupy wyrazowe, umieszczając je w odpowiednich rubrykach tabeli.

możliwe – pewno – na pewno – bez wątpienia – chyba – przypuszczam – może – istnieje prawdopodobieństwo – jestem pewien – sądzę – myślę – istnieje możliwość – zapewne – przypuszczalnie – jestem przekonany – z pewnością – spodziewam się – prawdopodobnie – jest prawdopodobne – jest możliwe – niezawodnie – niewątpliwie

Wyrazy i wyrażenia wskazujące na wysoki stopień pewności	Wyrazy i wyrażenia wskazujące na średni stopień pewności	Wyrazy i wyrażenia wskazujące na najniższy stopień pewności

22. Wyjaśnij, w jakiej sytuacji komunikacyjnej użyjesz wyrazów, które zostały zgromadzone w tabeli w poprzednim zadaniu.

23. Do podanych wyrazów i grup wyrazowych dopisz ich synonimy.

moim zdaniem –
sądzę –
przypuszczam –
na pewno –
może –

24. Masz napisać rozprawkę na temat: „Język bawi, mami, perswaduje” (A. Dąbrowska). Zgromadź argumenty na potwierdzenie tej tezy. Uporządkuj je według stopnia ważności.

.....
.....
.....
.....

Scenariusze lekcji

Szkoła podstawowa

TEMAT: Co dla nas niezbędne, co cenne, a co najważniejsze?

Cele dydaktyczne:

- przyswojenie przez uczniów pojęcia „wartość”,
- bogacenie słownictwa,
- doskonalenie umiejętności posługiwania się wyrazami przeciwnymi,
- kształcenie umiejętności odczytywania sensu przysłów.

Cele wychowawcze:

- samodzielne budowanie własnej hierarchii wartości,
- uczenie tolerancji wobec ludzi o innych systemach wartości,
- doskonalenie umiejętności pracy w grupie,
- doskonalenie umiejętności integrowania wiedzy z różnych dziedzin języka polskiego.

Metody:

pogadanka, dyskusja, heureka, ćwiczenia praktyczne, burza mózgów.

Przebieg lekcji:

1. Odczytanie przez uczniów zdań zapisanych na tablicy. Próba zdefiniowania wyrazu „wartość”.

Oblicz wartość liczbową tego wyrażenia algebraicznego.

Wasza przyjaźń i zaufanie mają dla mnie ogromną wartość.

Jakie wartości odnajdujemy w literaturze epok minionych?

Był to brylant o wielkiej wartości.

2. Podanie tematu lekcji.

3. Praca w grupach. Na kartkach w trzech kolorach uczniowie zapisują nazwy:

- przedmiotów, rzeczy (kartki żółte),
- uczuć (kartki czerwone),
- cech ludzi (kartki zielone),

które są dla nich ważne, które bardzo cenia, bez których nie potrafili by się obyć.

4. Liderzy grup na podstawie wypełnionych karteczek uzupełniają zapisaną na tablicy tabelę.

WAŻNE		
RZECZY	UCZUCIA	CECHY

5. Uczniowie raz jeszcze budują definicję wartości i zapisują w zeszytach, np.:

Wartość to coś, co:

- bardzo cenimy,
- jest dla nas ważne,
- chcielibyśmy mieć, osiągnąć.

6. Odwołanie się do tekstu ostatnio przeczytanej lektury. Przypomnienie wartości, jakie preferowali jej bohaterowie. Ocena systemu wartości postaci literackich.

7. Wprowadzenie pojęcia antywartości jako czegoś negatywnego, niepożądanego.

8. Ćwiczenia językowe:

a) uczniowie do podanych wartości dopisują antywartości:

prawda –	bogactwo –
miłość –	pracowitość –
szczerść –	radość –

b) uczniowie do podanych fraz (A, B, C, D, E) dopisują odpowiadające im wartości (1, 2, 3, 4, 5).

- A. Bez pracy nie ma kołaczy. –
 B. Czym chata bogata, tym rada. –
 C. Kochaj bliźniego swego, jak siebie samego. –
 D. Nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe. –
 E. Ucieka nędza przed tym, co oszczędza, a kto trwoni, wkrótce ją dogoni. –

1. Gościnność.
2. Oszczędność.
3. Życzliwość.
4. Pracowitość.
5. Miłość.

9. Uczniowie uzupełniają schematy.



Chciałbym być

.....

.....
 Chciałbym mieć

.....

.....
 Chciałbym doświadczać

.....

.....

.....



Nie chciałbym być

.....

.....
 Nie chciałbym mieć

.....

.....

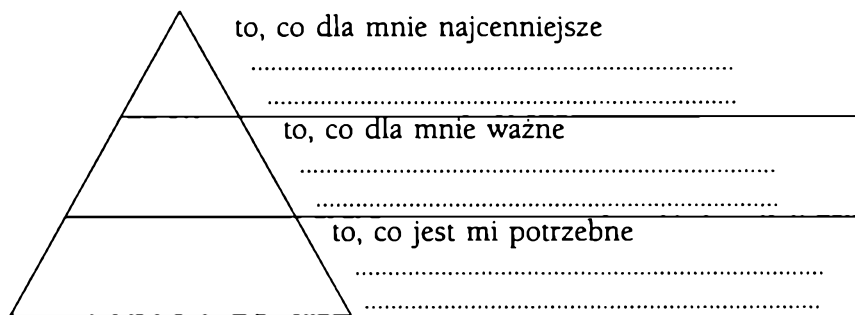
.....
 Nie chciałbym doświadczyć

.....

.....

.....

10. Uczniowie podejmują próbę stworzenia własnej hierarchii wartości. Uzupełniają piramidę.



11. Omówienie piramid wartości. Podkreślenie, że każdy ma prawo wybrać inaczej i że trzeba taki wybór uszanować. Zaznaczenie, że system wartości zazwyczaj zmienia się z wiekiem.

12. Zadanie pracy domowej:

Napisz kilkuzdaniową wypowiedź rozpoczynającą się od słów: „Najbardziej cenię ludzi, którzy...”.

TEMAT: Powiedzieć prawdę, czy skłamać? O prawdzie i kłamstwie w naszym życiu i języku.

Cele dydaktyczne:

- kształcenie umiejętności czytania tekstu ze zrozumieniem oraz wykorzystywania poznanych treści w dalszej pracy,
- wzbogacanie słownictwa,
- doskonalenie umiejętności prezentacji własnych poglądów,
- doskonalenie umiejętności wyciągania wniosków i formułowania wartościujących opinii,
- doskonalenie umiejętności posługiwania się słownikiem języka polskiego.

Cele wychowawcze:

- kształtowanie właściwych postaw moralnych,
- kultura dyskusji,
- umiejętność pracy w grupie.

Metody:

heureza, dyskusja, praca z tekstem, ćwiczenia praktyczne, praca ze słownikiem.

Przebieg lekcji:

1. Rozmowa o prawdzie i kłamstwie. Próba zdefiniowania obu pojęć przez uczniów.
2. Podanie tematu lekcji.
3. Odczytanie opowiadania pt. *Czarodziejski Walkman*.

Jurek nie rozstawał się prawie nigdy z wrotkami, które wydawały się nierozłączną jego częścią, ani z *walkmanem* – japońskim, małym magnetofonem na słuchawki, które prawie ciągle miał na uszach. Zdarzyło mu się kiedyś, że przy wejściu do kościoła przyjął go grzmiący głos księdza proboszcza:

– Jurek, przynajmniej w kościele zdejmij to urządzenie!

Jurek był chłopcem wrażliwym i spokojnym, więc zaczerwieniony, pochylił się szybko, by zdjąć wrotki. Gwałtowny ruch głowy spowodował upadek słuchawek, które z wesołym „pluff” znalazły się w dużej, marmurowej kropielnicy, stojącej przy wejściu do kościoła.

– Miejmy nadzieję, że się nie zepsuły – pomyślał Jurek, wyciągając je. Trzymając słuchawki, magnetofon i wrotki, usiadł w ostatniej ławce.

Niespodzianka

Gdy tylko Jurek wyszedł z kościoła, natychmiast nałożył słuchawki na uszy i nacisnął klawisz. Odetchnął z ulgą. Funkcjonują! A nawet są poświęcone!

Wracając do domu, natknął się na dwóch mężczyzn wychodzących z baru. Jeden mówił:

– Pomyśl, 8 milionów za tego mercedesa to istny podarek. Wart jest co najmniej 15. Wyposażony jest w telefon i mały barek. A poza tym nie zrobił nawet 10 000 km. Wierz mi, zrobiłeś dobry interes!

Głos mężczyzny był trochę zagłuszony przez muzykę, ale Jurek słyszał doskonale rozmowę i doznał wstrząsu, gdy posłyszał w słuchawce zamiast swoich ukochanych nagrań przetłumaczone słowa mężczyzny: – Biedny fajtłapo, wkręciłem ci wrak. Silnik ledwie zipie, telefon nie funkcjonuje, część elektryczna musi być wymieniona, licznik kilometrów jest popsuty.

– To ci dopiero! – pomyślał Jurek. – Jakież to cuda czyni woda święcona...

Nie poruszył się, gdyż dwie kobiety zbliżały się, rozmawiając przyjaźnie.

– Kochana, jak ładnie wyglądasz! – mówiła pierwsza – Wiesz, ta sukienka, którą masz na sobie, jest prześliczna!

– Brzydka czarownico – przetłumaczyły po cichu słuchawki Jurka – przypominasz mortadelę i niepotrzebnie przewracasz tak oczyma do kierownika. Nie zrobisz kariery!

– Również i ty – odpowiedziała druga – wyglądasz tak młodo!

– Na 50 lat. Pełno w tobie zazdrości i wiem doskonale, że wokoło rozsiewasz plotki na mój temat. Ale mi za to zapłacisz! – przetłumaczyły słuchawki.

Jurek z radości aż krzyknął. Słuchawki wykąpane w kropielnicy odślaniały prawdziwe myśli ludzi, gdy tymczasem oni sami mówili coś zupełnie innego.

Ubawiony i zaciekawiony popędził na wrotkach pomiędzy przechodniami, zapomniawszy, że w domu czeka mama.

W pogoni za złodziejem

Po chwili znalazł się na wielkim placu targowym. Zaczęły się niespodzianki.

– Świeżutkie ryby! – krzyczał sprzedawca.

– Miejmy nadzieję, że nikt nie zauważy, że były mrożone – tłumaczyły słuchawki.

– Ta bluzeczka przed miesiącem kosztowała 200 000 złotych w butik w centrum miasta – przekonywała sprzedawczyni.

– Nic podobnego! Pochodzi z partii, której nikt nie chciał kupić – słyszał Jurek w swych słuchawkach.

Zainteresowała go grupka dyskutujących żywo ludzi. Podbiegł bliżej. Pośrodku tłum gapiów policjant trzymał za rękę chłopczyka, który wyrywał się ze wszystkich sił.

– To byłeś ty! Powiedz, gdzie ukryłeś moją własność! – wykrzykiwał rozwścieczony mężczyzna – zostawiłem portfel przez moment na stole i ten chłopak w mig go ukrył.

– To nieprawda! To nie ja! – popłakiwał chłopczyk.

– Mówi prawdę! – krzyknął Jurek, bo słuchawki potwierdziły słowa chłopca. Ale nikt nie zwracał na Jurka uwagi.

Oskarżenie poparł inny elegancki pan, z gazetą pod pachą.

– Tu był tylko ten nicpoń, kręcił się między straganami. Załatwiałem w pobliżu zakupy i mogę zaświadczyć...

Jurek słuchał słów eleganckiego pana, słyszał jednak również to, co mu mówiły słuchawki. Potem energicznie przepchnął się wśród ludzi i stanął przed policjantem.

– To on ukradł portfel! – krzyknął, wskazując na eleganckiego pana.

– Nie pleć głupstw! – wybuchnął okradziony człowiek. – To jest mój szwagier!

– To na pewno on! Ma portfel w gazecie!

Mówiąc to Jurek, pociągnął za gazetę, która upadła na ziemię. Portfel był tam rzeczywiście.

– Och! – wykrzyknęli oburzeni ludzie, a elegancko ubrany mężczyzna zaczął uciekać. Policjant wraz ze wściekłym szwagrem rzucili się za nim w pościg.

– Dziękuję! – powiedział chłopczyk.

– Nie ma za co! – odpowiedział Jurek, dumny jak paw. Czuł się niczym Zorro, obrońca biednych i słabych.

Lepiej tak będzie

Gdy powrócił do domu, było już bardzo późno i mama denerwowała się.

– Czy wiesz, która godzina? Ustaliliśmy, że masz być w domu o szóstej. Nie chcę, żebyś wałęsał się po dworze. Zrozumiałeś? Idź teraz umyć się szybko, bo pora na kolację.

Słuchawki w uszach powiedziały mu:

– Tak się martwiłam o ciebie. Gdybyś wiedział, jak cię kocham!

– Ja ciebie też, mamusiu – powiedział Jurek i ucałował matkę, która patrzyła na niego zdziwiona.

Następnego dnia Jurek zabrał walkmana do szkoły. Miał szaloną ochotę zrobić doświadczenia na kolegach i na nauczycielach. Ale w słuchawkach słyszał już jedynie muzykę. Magiczny efekt skończył się. W pierwszym momencie Jurek był rozczarowany, ale potem pomyślał:

– Tak będzie lepiej! – i wesoło jeździł na swych wrotkach po szkolnym podwórku.

(Bruno Ferrero)

4. Dyskusja na temat przeczytanego tekstu (Dlaczego magnetofon Jurka był niezwykły? Na czym polegała praca magicznych słuchawek? Dlaczego ludzie kłamią? Czego dotyczą kłamstwa dorosłych? Czego dotyczą kłamstwa dzieci? Czy możemy je usprawiedliwić?).

5. Praca z tekstem w grupach.

Uczniowie grupy I wyszukują fragmenty opowiadające o zdarzeniach, które spotykają Jurka po wyjściu z kościoła.

Uczniowie grupy II wyszukują fragmenty, które opowiadają o kłamstwie.

Uczniowie grupy III wyszukują fragmenty, z których poznajemy prawdę.

6. Wspólne uzupełnianie tabeli.

Zdarzenie	Kłamstwo	Prawda

7. Próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego bohaterowie kłamali.

8. Ćwiczenia językowe:

a) Uczniowie podają samodzielnie lub wyszukują w słowniku związki frazeologiczne dotyczące prawdy i kłamstwa, np.: „prawda w oczy kole”, „kłamstwo ma krótkie nogi”.

b) Uczniowie do podanych wyrazów dopisują rzeczowniki, będące nazwami osób:

plotka – hipokryzja –

obluda – krzywoprzysięstwo –

oszczerstwo – kłamstwo –

c) Praca ze słownikiem. Uczniowie odszukują znaczenia wyrazów występujących w poprzednim ćwiczeniu, wskazują na podobieństwa i różnice znaczeniowe.

9. Próba odpowiedzi na pytanie postawione w temacie.

10. Zadanie pracy domowej:

Napisz, jak rozumiesz słowa Lwa Tołstoja: „Niezaprzeczalną oznaką prawdy jest prostota i jasność. Kłamstwo zawsze bywa skomplikowane, wymyślne i wielosłowne”.

TEMAT: „Powiedziała mi Ania, że podobno Hania...”, czyli jak plotkować odpowiedzialnie. Rola wyrazów modalnych w formułowaniu opinii, sądów i przypuszczeń.

Cele dydaktyczne:

- wykazanie różnicy między subiektywną opinią, przypuszczeniem a plotką,
- poznanie językowych wyznaczników subiektywności i odpowiedzialności za słowo oraz ich funkcji,
- wzbogacanie słownictwa,
- doskonalenie umiejętności dobierania wyrazów bliskoznacznych,
- doskonalenie umiejętności wyboru wyrazów adekwatnych do intencji komunikatu.

Cele wychowawcze:

- wyrabianie poczucia odpowiedzialności za to, co się mówi,
- uświadomienie możliwości oddziaływania komunikatem na postawę, odczucia odbiorcy,
- doskonalenie umiejętności pracy w grupie.

Metody:

heureza, gry i zabawy dydaktyczne, ćwiczenia praktyczne.

Przebieg lekcji:

1. Podział klasy na pięć grup. Jeden z uczniów w każdej grupie otrzymuje przygotowany przez nauczyciela tekst. Czyta go i z pamięci szepce kolejnemu uczniowi. Po kolei tekst zostaje przekazany wszystkim uczniom w każdej z grup. Gdy ostatni uczeń w każdej z grup usłyszy treść przekazywanej informacji, zapisuje ją na kartce, którą przekazuje następnie nauczycielowi.

Treść przekazywanego tekstu:

Wiesz, wczoraj Magda umówiła się z Adamem. Prawdopodobnie poszli razem do kina, bo widziałem(-am) ich, gdy przeglądali propozycje filmowe. Przypuszczam, że po seansie poszli do kawiarni na lody, zapewne cytrynowe. Magda bardzo je lubi. Sądzę, że to miłość od pierwszego wejrzenia, ale to tylko moja opinia.

2. Odczytanie otrzymanych od uczniów wersji tekstu. Ich porównanie.

3. Porównanie pierwotnej wersji tekstu (przekazanej przez nauczyciela) z wersjami uczniów. Wskazanie na zmiany, jakie zaszły w wypowiedziach. Ocena charakteru tych zmian.

Najprawdopodobniej uczniowie uznają za fakty wydarzenia, które pierwotnie były przekazane jako hipotetyczne, niepewne, wynikały z przypuszczeń autora/autorki wypowiedzi.

Przypuszczalnie dojdzie również do przekłamań. Niektóre elementy zostaną z tekstu wyeliminowane, inne – dodane.

4. Podanie tematu lekcji.

5. Uczniowie przy pomocy nauczyciela wskazują na różnice między plotką a subiektywną opinią, przypuszczeniem.

6. Na podstawie wniosków z ćwiczenia 3 nauczyciel omawia językowe wyznaczniki subiektywności ocen i poglądów oraz odpowiedzialności za własne słowa.

7. Ćwiczenia językowe:

a) Uczniowie określają funkcje podkreślonych w zdaniach wyrazów i wyrażeń:

Jestem przekonana, że Adam i Magda poszli do kina. –

Wydaje mi się, że Adam i Magda poszli do kina. –

Moim zdaniem Adam i Magda poszli do kina. –

Przypuszczam, że Adam i Magda poszli do kina. –

b) Uczniowie dopisują do podanych wyrazów i wyrażeń ich bliskoznaczniki:

według mnie –

uważam, że –

podobno –

z pewnością –
może –

- c) Uczniowie określają, których wyrazów i wyrażen użyją, gdy:
- są pewni, że Adam i Magda poszli do kina –
 - nie są pewni, że Adam i Magda poszli do kina –
 - widzieli Adama i Magdę, gdy oni wchodzili do kina, ale chcą podkreślić subiektywność wypowiedzanych sądów –

d) Uczniowie określają, jak zmieni się odbiór komunikatu, gdy zamiast: „Chyba Adam i Magda spotykają się”, usłyszą: „Na pewno Adam i Magda spotykają się”.

8. Uczniowie starają się wyjaśnić, jak rodzi się plotka, jaką rolę w przekazywaniu komunikatów prawdziwych/fałszywych odgrywają wyrazy modalne.

9. Uczniowie starają się określić, na czym polega odpowiedzialność za słowa, językowa samokontrola, w jaki sposób się przejawia.

10. Zadanie pracy domowej:

Napisz w punktach kodeks człowieka, który jest odpowiedzialny za to, co mówi.

Gimnazjum

TEMAT: „Tak więc trwają wiara, nadzieja, miłość – te trzy: z nich zaś największa jest miłość” (św. Paweł). A co dla mnie jest w życiu najważniejsze?

Cele dydaktyczne:

- poznanie systemu wartości św. Pawła i św. Pawła z Baltimore, a także systemu wartości rówieśników,
- poznanie „Desideraty”,
- utrwalenie wiadomości o językowych wyznacznikach subiektywności oceny i poglądów oraz ich funkcji w tekście,
- zastosowanie poznanego słownictwa w wypowiedziach ustnych i pisemnych,
- doskonalenie umiejętności pracy z tekstem.

Cele wychowawcze:

- ukierunkowanie uczniów na poznanie samych siebie, swoich życiowych postaw i przekonań,
- doskonalenie umiejętności kulturalnej dyskusji,
- kształcenie postawy tolerancji wobec ludzi o innych poglądach,
- uświadomienie uczniom, jak ważne jest szczere i uczciwe wypowiadanie swoich opinii, sądów.

Metody:

praca z tekstem, heureka, dyskusja, elementy gier i zabaw dydaktycznych, pogadanka.

Przebieg lekcji:

1. Podanie tematu lekcji.
2. Omówienie cytatu – słów św. Pawła. Hierarchia wartości św. Pawła.
3. Dyskusja na temat wartości – rola wiary, nadziei, miłości w życiu człowieka.
4. Uczniowie (każdy osobno) zapisują na kartkach trzy najcenniejsze dla nich wartości. Kartki wkładają do pudełek po zapalniczkach. Wszystkie pudełka zostają wrzucone do worka.
5. Uczniowie słuchają krótkiej pogadanki na temat słownictwa sygnalizującego subiektywność wygłaszanych opinii i poglądów, jego funkcji w tekście.
6. Uczniowie zapisują w zeszytach wyrazy, wyrażenia i zwroty wyrażające subiektywność opinii, np.: *według mnie, moim zdaniem, wydaje mi się, że..., sądzę, że..., uważam, że...*
7. Uczniowie losują pudełka. Odczytują wartości zapisane na kartkach. Wyrażają swoje opinie. W wypowiedziach wykorzystują poznane językowe wyznaczniki subiektywności. Jednocześnie na tablicy zapisywane są wartości, które najczęściej były wymieniane przez uczniów.
8. Uczniowie otrzymują kserokopie „Desideraty”. Nauczyciel głośno czyta tekst.

Desiderata

Przechodź spokojnie przez hałas i pośpiech, i pamiętaj, jaki spokój można znaleźć w ciszy.

O ile to możliwe, bez wyrzekania się siebie, bądź na dobrej stopie ze wszystkimi. Wypowiadaj swą prawdę jasno i spokojnie, ale wysłuchaj innych, nawet tępych i nieświadomych – oni też mają swoją opowieść. Unikaj głośnych

i napastliwych, są udręką ducha. Porównując się z innymi, możesz się stać próżny lub zgorzkniały, zawsze bowiem znajdziesz gorszych i lepszych od siebie.

Niech twoje osiągnięcia, tak jak i plany, będą dla ciebie źródłem radości.

Wykonuj swą pracę z sercem, jakkolwiek byłaby skromną. [...]

Bądź ostrożny w interesach, na świecie bowiem pełno oszustwa, niech ci to jednak nie przysłoni prawdziwej cnoty. Wielu ludzi dąży do wzniosłych ideałów i wszędzie życie jest pełne heroizmu.

Bądź sobą, zwłaszcza nie udawaj uczucia ani nie podchodź cynicznie do miłości, albowiem wobec oschłości i rozczarowań jest ona wieczna jak trawa. [...]

Rozwijaj siłę ducha, aby cię mogła osłonić w nagłym nieszczęściu.

Nie dręcz

się tworam wyobraźni. Wiele obaw rodzi się ze znużenia i samotności.

Obok zdrowej dyscypliny bądź dla siebie łagodny. Jesteś dzieckiem wszechświata, nie mniej niż drzewa i gwiazdy. Masz prawo być tutaj. I czy to jest dla ciebie jasne, czy nie, wszechświat jest bez wątpienia na dobrej drodze.

Tak więc żyj w zgodzie z Bogiem, czymkolwiek się trudzisz i jakiegokolwiek są twoje pragnienia. W zgiełku i pomieszaniu życia zachowaj spokój duszy.

Przy całej złudności, znoju i rozwianych marzeniach jest to piękny świat.

Bądź czujny. Dąż do szczęścia.

11. Praca z tekstem:

a) nauczyciel wyjaśnia znaczenie słowa „desiderata”,

b) uczniowie omawiają budowę tekstu (bezpośrednie zwroty do adresata, obecność form trybu rozkazującego),

c) uczniowie podkreślają te fragmenty, które świadczą o preferowanych przez autora wartościach, o jego postawie życiowej,

d) uczniowie wypisują preferowane przez autora wartości,

e) uczniowie porównują system wartości człowieka dojrzałego, żyjącego w przeszłości z systemem wartości młodych ludzi przełomu XX i XXI wieku,

f) uczniowie wyciągają wnioski, formułują opinie.

12. Podsumowująca lekcję dyskusja na temat wartości. Uczniowie mówią, czego nowego dowiedzieli się na lekcji o sobie i o życiu, czy coś w ich spojrzeniu na życie zmieniło się.

13. Zadanie pracy domowej:

Zastanów się, dlaczego ludzie odrzucają niektóre wartości, np.: prawdę, uczciwość, sprawiedliwość. Swoje wnioski zapisz. W wypowiedzi zaznacz subiektywność swoich ocen i poglądów. Wykorzystaj w tym celu słownictwo poznane na lekcji.

TEMAT: „*Littera docet, littera nocet*”, czyli o

(Temat uczniowie uzupełniają sami pod koniec lekcji).

Cele dydaktyczne:

- poznanie łacińskiej sentencji,
- poznanie pojęć: odpowiedzialność za słowo, etyka słowa,
- kształcenie umiejętności tworzenia wypowiedzi precyzyjnych, adekwatnych do sytuacji,
- kształcenie umiejętności poprawnego wpisywania pojęć prawdziwościowych w kontekst,
- doskonalenie umiejętności z zakresu kultury żywego słowa (modulacja głosu, intonacja, akcent zdaniowy).

Cele wychowawcze:

- kształcenie postawy odpowiedzialności za każde wypowiedziane słowo,
- kształcenie kultury wypowiedzi niezależnie od sytuacji komunikacyjnej,
- kształcenie spostrzegawczości.

Metody:

metoda sytuacyjna, metoda problemowa, heureka, pogadanka, praca z tekstem, elementy dramy.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel opowiada uczniom pewną sytuację. Prosi, aby uczniowie wybrali jedną z podanych odpowiedzi.

Rano woźny zauważył wybitą szybę w oknie pracowni chemicznej. Wie, że do późnego wieczoru chłopcy z II klasy grali na boisku szkolnym w piłkę nożną. Gdybyś Ty był woźnym, co byś powiedział dyrektorowi szkoły, informując go o wybitej szybie? Podkreśl wybraną odpowiedź.

- a) Myślę, że szybę wybili chłopcy z II klasy.
- b) Moim zdaniem szybę wybili chłopcy z II klasy.
- c) Przypuszczam, że szybę wybili chłopcy z II klasy.
- d) Ktoś wybił szybę.
- e) Wiem, że szybę wybili chłopcy z II klasy.
- f) Na pewno szybę wybili chłopcy z II klasy.
- g) Prawdopodobnie szybę wybili chłopcy z II klasy.
- h) Sądzę, że szybę wybili chłopcy z II klasy.

3. Nauczyciel komentuje wybory uczniów. Zwraca uwagę, że niektóre uczniowskie wybory mogą w konsekwencji wyrządzić krzywdę chłopcom z II klasy.

4. Nauczyciel podaje pierwszą część tematu – łacińską sentencję. Tłumaczy jej znaczenie.

5. Uczniowie tłumaczą, jak rozumieją zapisane słowa, co to znaczy, że słowo może uczyć, co, że może szkodzić. Podają przykłady.

6. Nauczyciel odwołuje się do drugiego członu sentencji i wprowadza pojęcie odpowiedzialności za słowa.

7. Uczniowie starają się określić, na czym polega odpowiedzialność za słowo, jakie zachowania językowe są dla niej charakterystyczne.

8. Nauczyciel zapisuje na tablicy dwa zdania:

Przebaczyć nie można – rozstrzelać.

Przebaczyć – nie można rozstrzelać.

Prosi uczniów o komentarz.

9. Uczniowie zwracają uwagę, że od odpowiedzialnego postawienia znaku przestankowego zależy życie człowieka. Pomyłka (pochopność, niedbałość) może za sobą pociągnąć tragiczne konsekwencje.

10. Nauczyciel zwraca uwagę na to, że informacja mogła zostać przekazana telefonicznie. Jej poprawne zrozumienie uzależnione byłoby wtedy od mówiącego, od odpowiedniej intonacji.

11. Nauczyciel informuje uczniów, że zobaczą nagranie z debaty politycznej. Prosi, by wynotowali w dwóch kolumnach słowa dotyczące bezpośrednio przedmiotu dyskusji oraz słowa zbędne, zbyt emocjonalne, obraźliwe.

12. Uczniowie oglądają film.

13. Uczniowie na tablicy w dwóch kolumnach zapisują: „słowa istotne” i „słowa zbędne”.

14. Nauczyciel informuje uczniów, że będą teraz odgrywać scenki tematycznie związane z lekcją.

15. Wybrani uczniowie wchodzi w rolę.

a) Podane zdanie należy przekształcić tak, aby podkreślić, że:

- jest się pewnym tego, co się mówi,
- tylko się przypuszcza,
- jest to tylko opinia mówiącego, subiektywny sąd.

Wypowiadając poszczególne zdania, należy zastosować akcent zdaniowy, odpowiednią modulację głosu.

b) Zdania: Przebaczyć – nie można rozstrzelać.

Przebaczyć nie można – rozstrzelać.

Zadania należy wymówić tak, aby przekazywany za ich pośrednictwem komunikat był czytelny, jednoznaczny.

c) Należy wygłosić krótkie przemówienie tematycznie związane z obejrzaną debatą sejmową. Wypowiedzi muszą być poprawne zarówno pod względem merytorycznym, jak i stylistycznym, kulturalne, stanowcze, ale grzeczne.

(Każde zadanie jest wykonywane przez dwóch uczniów).

16. Pozostali uczniowie oceniają wystąpienia swoich kolegów.

17. Zebranie wszystkich spostrzeżeń dotyczących omawianego tematu.

18. Nauczyciel wprowadza pojęcie „etyka słowa”.

19. Nauczyciel prosi uczniów o uzupełnienie, według własnego uznania, drugiego członu tematu.

20. Zadanie pracy domowej:

Uczniowie mają obejrzeć reklamy telewizyjne, zastanowić się nad funkcją słowa w reklamie, a następnie napisać krótki komentarz oceniający.

TEMAT: Słowo za słowo – doskonalimy nasze umiejętności w stosowaniu synonimów.

Cele dydaktyczne:

- doskonalenie sprawności posługiwania się synonimami pojęć prawdziwościowych,
- bogacenie słownictwa,
- doskonalenie umiejętności korzystania ze słownika wyrazów bliskoznacznych,
- uświadomienie uczniom funkcji wyrazów bliskoznacznych.

Cele wychowawcze:

- dbałość o estetykę i poprawność wypowiedzi ustnej oraz pisemnej.

Metody:

zajęcia praktyczne, praca z tekstem, heureka, pogadanka, praca ze słownikiem, gry i zabawy dydaktyczne.

Przebieg lekcji:

1. Uczniowie czytają krótki, przygotowany przez nauczyciela, tekst. Oceniają jego poprawność. Proponują zmiany – zastąpienie powtarzających się wyrazów ich bliskoznacznikami.

Jurek kupił w sobotę nowego poloneza. Znając stan portfela Jurka, domyślał się, że wziął samochód na raty. Domyślał się, że jest bardzo zadowolony, a ponadto domyślał się, że będzie teraz zadzierał nosa. Zobaczysz, że moje domysły się potwierdzą. Domyślał się, że musimy się przygotować na najgorsze.

2. Uczniowie dopisują do czasownika *domyślać się* jego synonimy.
domyślać się –
3. Uczniowie, każdy indywidualnie, korzystając ze zgromadzonych synonimów, poprawiają tekst.
4. Podanie tematu lekcji.
5. Uczniowie omawiają funkcję wyrazów bliskoznacznych, celowość ich użycia w różnych wypowiedziach.
6. Uczniowie dopisują synonimy do podanych wyrazów. W razie kłopotów korzystają ze słownika wyrazów bliskoznacznych.
na pewno –
może –
7. Uczniowie wybierają szereg, w którym zostały zgromadzone synonimy.
 - a) według mnie – moim zdaniem – w moim przekonaniu;
 - b) bez wątpienia – rzekomo – pewnie;
 - c) uważam, że... – sędzę, że... – biorę pod uwagę, że ...;
 - d) jestem pewien – spodziewam się, że... – przypuszczam.
8. Nauczyciel wprowadza informacje o łączliwości składniowej i stylistycznej synonimów.
9. Uczniowie układają zdania z wyrazami tworzącymi ciąg synonimów w poprzednim ćwiczeniu. Sprawdzają, czy wyrazy ciągu mają identyczną łączliwość składniową i stylistyczną.
10. Uczniowie w podanym tekście zastępują wyrazy podane w nawiasie innymi bliskoznacznymi tak, by sens wypowiedzi nie został zmieniony.

Wczoraj odbyła się konferencja poświęcona zanieczyszczeniu środowiska. (Jestem pewien), że nie zaszczycili nas swoją obecnością szefowie największych firm. Dlatego (jestem pewien), że to spotkanie nie przyniesie żadnych skutków. W naszym środowisku, (jestem pewien), nic nie zmieni się na lepsze. Ba, (jestem

11. Uczniowie rozwiązują krzyżówkę.

- A. Inaczej „wyraz”.
B. Synonim do uwazam.
C. Synonim do pewnie.
D. Synonim do być może.
E. Synonim do bez wątpienia.
F. Synonim do z pewnością.
G. Synonim do chyba.

[illegible]

12. Zadanie pracy domowej:

Napisz swoją opinię na temat ochrony środowiska. Pamiętaj, aby w wypowiedzi zastosować językowe wyznaczniki subiektywności sądu i opinii.

Szkoła średnia

TEMAT: Prawda w życiu ludzi. Prawda w moim życiu.

(Temat roboczy, pod koniec lekcji każdy uczeń wpisuje do zeszytu własną propozycję tematu.)

Cele dydaktyczne:

- poznanie tekstu D. von Hildebranda,

- doskonalenie umiejętności pracy z tekstem,
- doskonalenie umiejętności czytania tekstu ze zrozumieniem,
- doskonalenie umiejętności dyskusji,
- doskonalenie umiejętności wyrażania subiektywnych opinii.

Cele wychowawcze:

- kształcenie postaw ku wartościom (ku prawdzie),
- ukazanie wartości prawdy w życiu człowieka,
- uzmysłowienie indywidualnych relacji prawda ↔ człowiek.

Metody:

praca z tekstem, dyskusja.

Przebieg lekcji:

1. Rozdanie uczniom kserokopii tekstu Dietricha von Hildebranda.
2. Ciche czytanie tekstu.

Szanujący prawdę człowiek [...] przede wszystkim jest uczciwy. Nie okłamuje siebie ani innych. Czując głęboki szacunek wobec dostojności istniejącej rzeczywistości, rozumie zasadnicze wymagania stawiane przez wartość tkwiącą we wszystkim, co istnieje, aby mianowicie uznać to, co jest, za takie, jakie jest. Potrafi uznać wymagania mówienia prawdy oraz niestwarzania świata pozoru i nicości. Uwzględnia metafizyczną pozycję człowieka we wszechświecie, co wszelako nie nadaje mu władzy, mocą której rzeczywistość miałaby spełniać jego życzenia. Innymi słowy uwzględnia prawdę nie tylko w odniesieniu do pojedynczych rzeczy i faktów, stojących jako przedmiot wobec jego umysłu, lecz w odniesieniu do swojej pozycji jako człowieka w obrębie świata. Rozumie wartość prawdy oraz niskość kłamstwa i fałszu. Rozumie tkwiącą w każdej nieprawdzie bezwartościowość wewnętrznego oporu wobec świata wartości, a więc i wobec samego Boga, bytu absolutnego, który jest Panem wszechrzeczy. Rozumie odpowiedzialność wobec prawdy spoczywającej na człowieku jako na obdarzonej duchem osobie; rozumie też odpowiedzialność związaną z możliwościami przedstawienia istniejącej rzeczywistości za pomocą wypowiedzi oraz doniosłości każdego twierdzenia, poprzez które człowiek daje odpowiedź na wymóg dawania

świadczenia prawdzi. Człowiek szanujący prawdę stawia wymagania płynące od wartości ponad własnymi subiektywnymi pragnieniami, które mu nasuwa jego egoizm lub wygoda. Toteż brzydzi się oszukiwaniem samego siebie, widzi całą niskość tchórzliwej ucieczki przed obiektywnymi wymaganiami świata wartości – woli najgorszą nawet prawdę od płynącego ze złudzeń szczęścia. Widzi jasno cały bezsens ucieczki w świat pozorów, bezużyteczności samookłamywania się, bezsilność takiego postępowania, pustkę i nicość wszelkiej nieprawdy.

Na koniec człowiek szanujący prawdę zostanie nierozzerwalnie związany z tym, co rzeczywiście istnieje. Jest uczciwy i rzetelny zarówno w swoim postępowaniu, jak i wtedy, gdy zajmuje względem czegoś stanowisko. Nie stara się uchodzić za innego niż jest, nie patrzy tylko na siebie, nie odwraca oczu od spraw wymagających jego zaangażowania. Jest prostym, rzetelnym, rzeczowym człowiekiem w najlepszym tych słów znaczeniu. Odznacza się postawą prawdziwego oddania wartościom. Jest względem siebie samego i własnej pychy wolny w taki sposób, że nigdy nie skłania się do przypisywania sobie innego miejsca w świecie niż to, które mu obiektywnie przysługuje. Swoim przeżyciom nie nadaje innego charakteru niż ten, który naprawdę posiadają. Nie przecenia ich. Człowiek mający szacunek dla prawdy nie kompensuje niższości. Związek między poszanowaniem prawdy a pokorą, który znajduje swój wyraz w powiedzeniu: „pokora jest prawdą”, istnieje również w odwrotnym porządku. Rzeczywiście w prawdzie żyje tylko człowiek pokorny. Każde zarozumiałe pragnienie, by być czymś innym niż się jest – naturalnie nie czymś innym w zasadniczych granicach społeczeństwa – jest źródłem nieszczerości i zakłamania. Najgłębsze „tak” w odniesieniu do prawdy i do istniejącej rzeczywistości jest podwaliną rzetelności i szacunku dla prawdy. [...]

Poszanowanie prawdy jest – podobnie jak prawość, stałość czy wierność oraz poczucie odpowiedzialności – podstawą całego życia moralnego. Podobnie jak tamte cnoty kryje w sobie wysoką wartość, lecz jest równie niezbędne jako zasadniczy warunek rozwoju osobowości, która powinna kwitnąć pełnią wszelkich wartości moralnych. Potwierdza się to we wszystkich dziedzinach życia. Poszanowanie prawdy jest podstawą życia społecznego, wnikliwego stosunku człowieka do człowieka, prawdziwej miłości, podstawą każdej pracy zawodowej, warunkiem rzetelnego rozeznania, samowychowania

i wreszcie – stosunku człowieka do Boga. Tak jest. W swej istocie szacunek dla prawdy w szczególny sposób dotyczy Przyczyny Bytu – Boga. Toteż brak szacunku dla prawdy w ostatecznym rozrachunku oznacza zaprzeczenie Boga, ucieczkę od Niego. Wychowanie, które nie przykładają największej uwagi do poszanowania prawdy, do uczciwości, samo wydaje wyrok na siebie.

(D. von Hildebrand: *Wobec wartości*)

3. Dyskusja: swobodna bądź sterowana przez nauczyciela.

a) pytania bezpośrednio odwołujące się do tekstu:

- Czym jest poznanie prawdy?
- Jaka jest postawa człowieka szanującego prawdę?
- Jakie cechy ma człowiek szanujący prawdę?
- Czy zgadzasz się z poglądami D. von Hildebranda? Uzasadnij swoją opinię.

b) pytania wykraczające poza cytowany tekst:

- Jakie we współczesnym świecie są zagrożenia prawdy?
- Jaki jest związek między prawdą a polityką (prawda ma być poddana polityce; polityka, podobnie jak wszelkie formy działania, ma być poddana pod osąd prawdy; polityka jest neutralna wobec prawdy; sfera polityki nie ma żadnych punktów stykowych ze sferą prawdy, albowiem rządzi się ona innymi prawami niż zasady moralne)?
- Jaka jest relacja między prawdą a wolnością (prawda rodzi wolność czy wolność jest warunkiem prawdy)?
- Czy prawdę należy mówić zawsze, wszędzie, wszystkim? Czy są takie sytuacje, w których należy zrezygnować z mówienia prawdy w imię jakiegoś wyższego dobra? Jakie to sytuacje, jeśli takie istnieją?
- Czy warto żyć w przestrzeni prawdy, poszukiwać jej i głosić ją? Dlaczego?

4. Podsumowanie dyskusji.

5. Uczniowie sami (każdy indywidualnie) formułują temat lekcji zgodnie ze swoimi przekonaniami. Tematem ma być najistotniejsza, najważniejsza myśl dotycząca prawdy. To przekonanie (postawa), którą przede wszystkim wynoszą z lekcji.

6. Zadanie pracy domowej:

W jakim stopniu wkraczanie w świat dorosłych, w dorosłe życie może zmienić hierarchię Twoich wartości.

TEMAT: Co sądzisz o ? Poszukujemy różnych środków językowych służących wyrażaniu naszych sądów i opinii.

Cele dydaktyczne:

- wzbogacanie słownictwa,
- doskonalenie umiejętności wyrażania własnych sądów i opinii,
- doskonalenie umiejętności dobierania do danych wyrazów ich synonimów bądź antonimów,
- doskonalenie umiejętności doboru środków językowych adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej.

Cele wychowawcze:

- doskonalenie umiejętności pracy w grupie,
- kształcenie umiejętności kulturalnego wyrażania własnych sądów i opinii.

Metody:

metoda problemowa, zajęcia praktyczne, dyskusja.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel pyta uczniów o ich wrażenia, emocje, odczucia związane z ostatnio oglądanym filmem.
2. Uczniowie dzielą się swoimi odczuciami. Wyrażają różne poglądy, sądy i opinie.
3. Nauczyciel dzieli się z uczniami swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi ich wypowiedzi, zwłaszcza sposobów wyrażania sądów i opinii.
4. Nauczyciel podaje temat lekcji.
5. Nauczyciel rozdaje uczniom rozmówki angielskie. Prosi, by uczniowie omówili ich budowę.

6. Uczniowie dostrzegają, że budowa rozmówek nawiązuje do budowy słownika tematycznego. Słowa zgrupowane są wokół nadrzędnych haseł tematycznych.

7. Nauczyciel dzieli klasę na pięć grup. Prosi uczniów każdej z grup, by weszli w role redaktorów rozmówek polskich i opracowali rozdział zatytułowany „Wyrażanie sądów i opinii”.

8. Przed przystąpieniem do pracy uczniowie wymieniają środki leksykalne, które przy redakcji rozdziału powinny zostać przez nich uwzględnione (np.: wartościujące rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przysłówki, związki frazeologiczne; zwroty i wyrażenia egocentryczne; modulanty modalne; modulanty afektujące).

9. Nauczyciel zwraca uwagę, by uczniowie, porządkując zgromadzony materiał leksykalny, uwzględnili zachodzącą pomiędzy poszczególnymi słowami relację synonimii bądź antonimii.

10. Uczniowie pracują w grupach. Liderzy kierują pracą grup. Sekretarze notują propozycje.

11. Sprawozdawcy przedstawiają materiał językowy opracowany przez każdą z grup.

12. Nauczyciel i uczniowie porównują wyniki pracy grup. Oceniają zasadność, poprawność zgromadzonego słownictwa.

13. Uczniowie tworzą wzorcową stronę rozmówek.

14. Zadanie pracy domowej:

Korzystając z materiału leksykalnego zgromadzonego na lekcji, napisz swoją opinię dotyczącą (do wyboru):

- a) kanonu lektur szkolnych,
- b) muzyki pop,
- c) wybranej subkultury młodzieżowej.

TEMAT: „Kup pan cegłę”, czyli o tym, czy w świecie reklamy jest „zawsze czysto, zawsze sucho, zawsze pewnie”.

Cele dydaktyczne:

- utrwalenie pojęcia „slogan”,
- wprowadzenie pojęcia „manipulacja językowa”,
- wzbogacanie słownictwa,

- zapoznanie uczniów z wyznacznikami języka reklamy,
- zapoznanie uczniów z mechanizmami manipulacji językowej w reklamie.

Cele wychowawcze:

- przygotowanie uczniów do refleksyjnego, krytycznego odbioru reklam,
- doskonalenie umiejętności pracy w grupie.

Metody:

praca z tekstem, zajęcia praktyczne, heureka.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel dzieli klasę na pięć grup. Poszczególnym grupom rozdaje różne przedmioty: kubek, rękawiczki, okulary przeciwsłoneczne, pióro, żarówkę. Prosi, by uczniowie zredagowali slogany reklamowe, których „bohaterami” będą rozdane przedmioty.

2. Uczniowie prezentują reklamy.

3. Przedstawiciele poszczególnych grup omawiają, jak pracowali nad reklamami, na co przede wszystkim zwracali uwagę, co chcieli osiągnąć.

4. Nauczyciel i uczniowie oceniają reklamy poszczególnych grup: ich siłę perswazji, ciekawe rozwiązania, wykorzystane środki językowe.

5. Nauczyciel podaje temat lekcji.

6. Nauczyciel uświadamia uczniom, że reklama posługuje się specyficznym językiem, środkami, które manipulują odbiorem i świadomością odbiorcy. Nauczyciel wprowadza pojęcie „manipulacja językowa”.

7. Praca z tekstami reklam. Uczniowie samodzielnie lub kierując się wskazówkami nauczyciela, wskazują na charakterystyczne cechy językowe reklam, na środki manipulacji językowej.

Przykładowe zestawy z tekstami reklam:

a) MAZDA jest moim wielkim małym przyjacielem.

TAMPAX zwrócił jej wolność.

HARLEQUIN to ogrody miłości.

RENAULT to pełnia życia.

Nadużywanie wielkich słów i wysokich wartości, w których obserwuje się zawężenie znaczenia, fałszywe rozumienie, prowadzące do ich dewaluacji.

b) SARIDON – wyjątkowa formuła trzech składników.

CAMMAY – ekscytujący powiew Paryża.

NESCAFE – idealny początek dnia.

Wyrazy i wyrażenia wartościujące, za pomocą których zachwala się produkt.

c) Bądź przyjaciółką PRZYJACIÓŁKI.

Z WARTĄ warto.

Blacha trwała jak muzyka BACHA.

(gra słów)

d) Połącz się ze światem, a świat na pewno połączy się z Tobą (CENTERTEL).

Na pewno nie oprzesz się jego głównym zaletom (PEUGEOT 206).

Citroën ZX zawsze ruszy i wszędzie dojedzie.

(modulanty)

e) Czym chata bogata, tym RAMA.

FORTUNA owocem się toczy.

Nie ma jak u MALMY.

LENOR – miłość od pierwszego dotyku.

(związki frazeologiczne)

f) Pasta KIWI – but ożywi.

Praca z AJAXEM czystym relaksem.

Brud nie wybiera, wybierz PICKERA.

Już w porządku, mój żołądku.

(rym)

g) Dezodorant FA – orzeźwiający jak poranna bryza.

BOUNTY – smak raju.

MARGARET ASTOR – magia kolorów.

Nowy zasięg – Nowa IDEA.

(różnego rodzaju środki stylistyczne)

h) Podaj to, co najlepsze (TCHIBO).

ZAFIRO – odkryj swoją naturę.

Zacznij od nowa (NESCAFE).

Badź sobą, wybij PEPSI.

(tryb rozkazujący)

i) OMO pierze najdokładniej.

LINDT – najlepsze czekoladki.

Makaron MALMA – lepszy od domowego.

MOBIL 1 – wiecej siły, wiecej życia.

(przymiotniki i przysłówki w stopniu wyższym i najwyższym)

8. Uporządkowanie i podsumowanie spostrzeżeń uczniów.

9. Uczniowie odpowiadają na pytanie postawione w temacie.

10. Nauczyciel raz jeszcze podkreśla, że reklama jest swoistym aktem komunikacji językowej. Można w niej wyróżnić dwie warstwy: powierzchnią z dominującą funkcją informatywną oraz głęboką z funkcją nakłaniającą, która wykorzystuje różnego typu mechanizmy manipulacji.

11. Uczniowie uzupełniają schemat.

REKLAMA działa na

naszą
PAMIĘĆ

nasze
UCZUCIA

rymowane
slogany

przysłówki
i przymiotniki
w stopniu
wyższym
i najwyższym

12. Zadanie pracy domowej.

Pisemna wypowiedź: O. Toscani zatytułował swoją książkę: „Reklama – uśmiechnięte ścierwo”. A co Ty sądzisz o reklamie?

Uwagi końcowe

W jednej z buddyjskich ksiąg czytamy: „Pewien mistrz trzymał głowę ucznia pod wodą, trzymał bardzo długo. Stopniowo unoszące się pęcherzyki powietrza były coraz rzadsze. W ostatnim momencie mistrz wyjął ucznia z wody i pozwolił mu odzyskać na nowo życie. Wówczas rzekł: Jeśli będziesz pożałował prawdy tak, jak pożaładałeś przed chwilą powietrza, to będziesz wiedział, czym ona jest”¹.

Przeprowadzone badania wykazały, że uczniowie szkół średnich mocno akcentują potrzebę życia w świecie prawdy i w prawdzie, mówienia prawdy niemalże w każdej sytuacji (choć zastrzegają, że może to być trudne, niewygodne, bolesne) i kierowania się nią w całym życiu, niezależnie od panujących warunków. Dla większości respondentów prawda jest wartością i/lub normą postępowania, obliuguje do określonych – etycznych zachowań, w tym do wypowiadania sądów opartych na faktach, sprawdzonych, prawdziwych. Ankietowani uczniowie podkreślają znaczącą rolę prawdy w relacjach między ludźmi, także w sądownictwie, polityce. Łączą ją ze sprawiedliwością, uczciwością, lojalnością, rzetelnością, wiarygodnością, szczerością, ludzką godnością, szacunkiem dla siebie i dla innych, dobrem. Jednocześnie respondenci są bardzo krytycznie nastawieni do otaczającej ich rzeczywistości. Piszą, że we współczesnym świecie rządzi kłamstwo, fałsz, obłuda, zło. Wskazują na postępującą dewaluację prawdy. Z uczniowskich wypowiedzi wynika, że

¹ Cyt. za: R. B a r t h e s: *Fragmety dyskursu miłosnego*. Warszawa 1999, s. 24.

respondenci nie godzą się z takim stanem rzeczy. Badani deklarują, że sami chcieliby żyć inaczej. Podkreślają, że zostali wychowani do innego życia.

Tak więc, zgodnie ze słowami buddyjskiego mistrza, większość ankietowanych „pożąda prawdy”.

Jednak ci sami uczniowie w wielu wypadkach mają kłopoty z określeniem istoty prawdy (*bo dla każdego jest czymś innym; gdyż to pojęcie bardzo rozległe; bo prawdy nie można zdefiniować; bo trudno mówić o prawdzie*), a przede wszystkim z językowym wyrażaniem prawdy, rozumieniem i świadomym wykorzystywaniem tych elementów języka (pojęć prawdziwościowych), za pomocą których odbiorca jest informowany o „niepełnym przekonaniu” nadawcy co do prawdziwości cech rzeczywistości opisywanej, które wskazują, że sąd mówiącego jest subiektywny bądź zobiektywizowany.

W wypowiedziach ankietowanych uczniów nowego wymiaruabrał zatem niezwykle ważny problem aksjologiczny, tzn. odróżnienia wartości realizowanych, przeżywanych (inaczej: zinternalizowanych) od uznawanych i deklarowanych. Deklarowanie wartości (np.: prawdy, szczerości, dobra), których się w rzeczywistości nie przeżywa, które nie należą do czyichś postaw, jest zakłamaniem. „Intelektualne uznawanie bez internalizacji wartości, bez wtopienia się w postawy życiowe człowieka bywa wynikiem braków wychowania lub też braku doświadczeń utrwalających dane sposoby wartościującego reagowania na to, co niesie życie”². Brak określonej wiedzy językowej utrudnia natomiast lub wręcz uniemożliwia poprawne wyrażanie i odczytywanie wartości, także intencji mówiącego, faktycznej treści komunikatu, utrudnia również przekładanie na praktykę językową tych postaw i zachowań, które się deklaruje i uznaje.

Ankietowani uczniowie, mimo że w większości opowiadali się za prawdą, prawdomównością, wchodząc w rolę woźnego (por. Aneks), wybierali przede wszystkim zadania z leksykalnymi środkami wyrażania różnych stopni pewności (*Przypuszczam, że szybko wybili chłopcy z III klasy. Prawdopodobnie szybko wybili chłopcy z III klasy.*

² J. P u z y n i a: *O języku wartości w szkole*. „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 198.

Sądzę, że szybko wybili chłopcy z III klasy). Spora grupa respondentów podkreślała także zdanie: *Wiem, że szybko wybili chłopcy z III klasy*, sugerując, że na temat tego, o czym orzekają, mają określoną wiedzę. Tylko nieliczni badani wybierali zdanie: *Ktoś wybił szybko*.

Wyniki uzyskane w zadaniu pierwszym nabierają szczególnej wymowy, gdy zestawia się je z wypowiedziami ankietowanych uczniów na temat etyki mówienia i manipulacji językowej.

Blisko 1/4 respondentów nie potrafiła zdefiniować pojęcia „manipulacja językowa” (*nie wiem; nie znam tego pojęcia; nigdy o czymś takim nie słyszałem*). Ci uczniowie, którzy podjęli próbę opisania wspomnianego zjawiska, najczęściej podawali błędne definicje: *manipulacja to bojkotowanie drugiego człowieka; wprowadzanie kogoś w świat wyobraźni; zwracanie komuś uwagi subtelnie, by go nie obrazić; pytania retoryczne; używanie w wypowiedzi wielu frazeologizmów; forma zabawy językiem z wykorzystaniem wieloznaczności słów; przekazywanie informacji określną drogą; nieświadome narzucanie własnego zdania*. Ankietowani kojarzyli manipulację przede wszystkim ze światem polityki, mediami (tu szczególnie reklamą), instytucjami państwowymi. Niektórzy respondenci wskazywali, że manipulacja jest wykorzystywana w szkole, w grach komputerowych. Tylko nieliczni dostrzegli, że manipulacja językowa jest możliwa w codziennych kontaktach między ludźmi, że stosuje się ją po to, by *ukształtować ludzkie poglądy i opinie; zafałszować rzeczywistość; by wpływać na poglądy i zachowania ludzi; nakłonić ludzi do czegoś, czego w normalnych warunkach nie chcą zaakceptować*. Jednak żaden z respondentów nie podał językowych środków manipulacji.

Aż 3/4 badanych uczniów nie wie, czym jest etyka mówienia. Respondenci zazwyczaj wskazywali, że jest to *ładne i poprawne mówienie; mówienie zgodnie z zasadami gramatyki; sposób, w jaki człowiek się wyraża; kulturalne wysławianie się; unikanie wulgaryzmów; grzeczne mówienie; mówienie miłe, szczere, grzeczne; mówienie tylko tego, co nie rani drugiego człowieka; wyrażanie się w sposób wzniosły i wygórowany; serdeczne i przyjazne wyrażanie się itp.* Uczniowie najczęściej utożsamiali więc etykę słowa z poprawnością językową, estetyką wypowiedzi bądź ogólnie pojętą kulturą.

Rodzi się zatem wniosek, że uczniowie szkół średnich nie zdają sobie sprawy z tego, że „kontakty językowe należy rozpatrywać w wymiarze duchowym człowieka, z uwzględnieniem jego podstawowych potrzeb i praw”³. Właściwe użycie języka obejmuje bowiem prawo do szczerości, prawdomówności nadawcy (w kontakcie informującym i perswazyjnym) oraz prawo odbiorcy do wyboru postaw i do braku lęku w trakcie kontaktu konwersacyjnego i perswazyjnego. Za niewłaściwe trzeba zatem uznać „akty mowy nieszczerze (dotyczy to nie tylko stwierdzeń, ale i obietnic, zamiarów, rad itp.) oraz akty językowe formułowane w sposób narzucający poglądy, zastraszający odbiorcę, wulgarne, szydercze itp.”⁴. Wprawdzie kłamstwo, zatajenie, demagogia to czynniki pozaintencjonalne (afektywne), jednak istotne zarówno w odniesieniu do aktów mowy, jak i bytu społecznego. Prawda przeciwstawiona właśnie kłamstwu, zatajeniu, demagogii jest nieodzownym fundamentem życia społecznego, podstawą społecznej komunikacji.

Niepokojąco słabe wyniki uzyskali respondenci w ostatnim zadaniu testu. Ujawniły się tu spore braki w wiedzy uczniów szkół średnich na temat synonimów. Synonimy respondenci mylili z wyrazami pokrewnymi, antonimami, formami fleksyjnymi wyrazów. Dopisać do podanych pojęć prawdziwościowych synonim dla wielu uczniów oznaczało: wyjaśnić jego znaczenie. W tym zadaniu zawiodły badanych i umiejętności, i poczucie językowe. Świadczą o tym popełniane przez ankietowanych błędy, a także luki w odpowiedziach.

Mniej kłopotów sprawiły respondentom pozostałe zadania testu. 90% ankietowanych bez trudu utworzyło trzy-, czteroelementową rodzinę wyrazów od słowa „prawda” (*prawda – prawdziwy, prawdziwie, prawdomówny, prawdomówność...*).

Uzyskane wyniki badań upoważniają więc do wysunięcia wniosku, że polonistyka szkolna ciągle największy nacisk kładzie na kształcenie poprawnego i pięknego mówienia, pomijając lub traktując marginalnie zagadnienia dotyczące języka wartości, mówienia

³ *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2: Współczesny język polski.* Red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 56.

⁴ *Ibidem.*

prawdy, mówienia szczerego i uczciwego, odpowiedzialności za własne słowa. Język bowiem jest nie tylko narzędziem służącym przekazywaniu informacji, lecz również środkiem oddziaływania na poglądy i zachowania innych ludzi. Zatem zarówno względy wychowawczo-formacyjne, jak i przedmiotowo-sprawnościowe powinny skłonić polonistów do mówienia w szkole o wartościach⁵, o etycznym wymiarze komunikacji. Należy przy tym pamiętać, że droga uczenia wartości, także etycznych zachowań językowych, to nie tylko omawianie dzieł literackich czy innych tekstów kultury, ale również poznawanie przez uczniów języka wartości i językowych sposobów wartościowania, kształcenie pozytywnych zachowań językowych⁶.

Zadaniem niniejszej pracy było nie tylko zdiagnozowanie świadomości i sprawności uczniów szkół średnich w zakresie pojęć prawdziwościowych oraz ich synonimów, ale również opis i uporządkowanie leksykalnych środków wyrażania różnych rodzajów i stopni przypuszczenia z uwzględnieniem relacji synonimii.

Przyjęta za J. Bralczykiem klasyfikacja pojęć prawdziwościowych pozwoliła na ich wstępne uporządkowanie, na określenie podstawowych cech różnicujących pojęcia prawdziwościowe (stopień pewności, subiektywizm, obiektywizm). Przeprowadzona w dalszej części pracy analiza jakościowa wybranego materiału językowego, z uwzględnieniem zarówno formy, jak i znaczenia omawianych elementów języka, pozwoliła wykazać, że pojęcia prawdziwościowe grupują się zazwyczaj w wieloelementowe ciągi synonimiczne, przy czym każdy ciąg jest jednorodny z uwagi na występujące w nim pojęcia prawdziwościowe przynależne do określonych części mowy, choć możliwe jest pojawienie się w szeregu synonimicznym obok pojedynczych wyrazów także grup wyrazowych. Na uwagę zasługuje również fakt, że przeprowadzona analiza wykazała, iż niektóre pojęcia prawdziwościowe uznawane przez użytkowników języka za równoznaczne w istocie są bliskoznaczne (*może – chyba*).

⁵ T. Patrzałek: *Co gramatyka ma do wartości*. „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 195.

⁶ M. Nagajowa: *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce 1994, s. 115–120, 146–151.

Niniejsza praca, ze względu na podjętą w niej problematykę i łączenie zagadnień z różnych dziedzin nauki, koresponduje z publikacjami dotyczącymi języka wartości, kształcenia sprawności językowej uczniów, także z publikacjami na temat synonimii leksykalnej⁷ oraz z dyskusją na temat nowego kształtu polonistyki szkolnej. Potwierdzeniem tego są między innymi zaprezentowane w ostatnim rozdziale pracy modele lekcji.

Są one świadectwem tego, że pracę nad słownictwem można i powinno łączyć się z analizowaniem codziennych doświadczeń i sytuacji życiowych, z pracą nad tekstem literackim, z kształceniem określonych form wypowiedzi.

Praca nad słownictwem uczniów nie może ograniczyć się tylko do powiększania zasobu leksemów, lecz musi także zmierzać do wykształcenia umiejętności świadomego i odpowiedzialnego używania języka. Uczeń powinien poznać i nauczyć się stosować w swoich zachowaniach językowych reguły komunikowania Grice'a:

Uczyni swój udział tak informatywnym, jak to jest wymagane z punktu widzenia aktualnych celów wymiany. Nie czyni swego udziału bardziej informatywnym niż to jest wymagane.

Staraj się czynić swój udział takim, aby był zgodny z prawdą: 1) nie mów tego, o czym sądzisz, że jest fałszywe; 2) nie mów tego, dla czego nie masz należytego uzasadnienia.

Mów na temat.

Mów zrozumiale: 1) unikaj niejasności wyrażania; 2) unikaj wieloznaczności; 3) mów zwięźle (unikaj niepotrzebnej rozwlekłości); 4) mów w sposób uporządkowany⁸.

⁷ Por. J. P u z y n i n a: *Język wartości*. Warszawa 1992; E a d e m: *Jak pracować nad językiem wartości*. W: „Język a kultura”. T. 2. Wrocław 1989; M. D u d z i k: *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego*. Wrocław 1983; M. N a g a j o w a: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985; E a d e m: *Nauka o języku dla nauki języka...*; E. P o l a Ń s k i: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.

⁸ *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2..., s. 263.

Aneks

Ankieta

1. Rano woźny zauważył wybitą szybę w oknie pracowni chemicznej. Wie, że do późnego wieczoru chłopcy z III klasy grali na boisku szkolnym w piłkę nożną. Gdybyś Ty był woźnym, co byś powiedział dyrektorowi szkoły, informując go o wybitej szybie? Podkreśl wybraną odpowiedź.

- a) Myślę, że szybę wybili chłopcy z III klasy.
- b) Moim zdaniem szybę wybili chłopcy z III klasy.
- c) Przypuszczam, że szybę wybili chłopcy z III klasy.
- d) Ktoś wybił szybę.
- e) Wiem, że szybę wybili chłopcy z III klasy.
- f) Na pewno szybę wybili chłopcy z III klasy.
- g) Prawdopodobnie szybę wybili chłopcy z III klasy.
- h) Sądzę, że szybę wybili chłopcy z III klasy.

2. Określ, czym dla Ciebie jest „manipulacja językowa”. Jeżeli potrafisz, wymień środki językowe, które są wykorzystywane do manipulacji językowej.

.....

.....

.....

.....

3. Jak rozumiesz pojęcie „etyki mówienia”?

.....

.....

.....

.....

4. Zdefiniuj pojęcie „prawda”. Jak ją rozumiesz? Z czym Ci się kojarzy?

5. Jakie cechy, Twoim zdaniem, powinny mieć **sądy, opinie prawdziwe?** Podkreśl te, które są, według Ciebie, najistotniejsze.

- a) oparte na wiedzy,
- b) obiektywne,
- c) oparte na bezpośrednim doświadczeniu,
- d) subiektywne,
- e) wiarygodne,
- f) pewne,
- g) sprawdzone,
- h) realne,
- i) zgodne z zasadami moralnymi,
- j) zgodne z rzeczywistością,
- k) inne (jakie?)

6. **Prawda** jest dla Ciebie (podkreśl wybraną odpowiedź):

- a) normą postępowania.
- b) wartością w życiu.
- c) pojęciem filozoficznym.
- d) pojęciem religijnym.
- e) słowem, jak każde inne.
- f) inne (jakie?)

Dlaczego?

7. Wymienione poniżej wyrazy i grupy wyrazów wpisz w odpowiednie rubryki tabeli.

chyba – z całą pewnością – prawdopodobnie – według mnie – być może – sądzę, że – bez wątpienia – na pewno – moim zdaniem – wydaje mi się, że – myślę, że – uważam, że – niewątpliwie – z pewnością – w moim przekonaniu – domyślam się – jestem pewien – zapewne – podobno – przypuszczam – istnieje możliwość – spodziewam się

Wyrazy podkreślające pewność tego, co się mówi	Wyrazy podkreślające subiektywność ocen mówiącego	Wyrazy wskazujące na brak pewności

8. Napisz, w jaki sposób podkreślone w zdaniach wyrazy i grupy wyrazów modyfikują treść wypowiedzi.

Wiem, że wypadek spowodował Jan.

Domyślam się, że wypadek spowodował Jan.

Jestem przekonany, że wypadek spowodował Jan.

Sadzę, że wypadek spowodował Jan.

Przypuszczam, że wypadek spowodował Jan.

Moim zdaniem wypadek spowodował Jan.

9. Utwórz rodzinę wyrazów od słowa „prawda”.

.....

.....

.....

.....

.....

10. Podaj synonimy do następujących wyrazów:

prawda –

może –

na pewno –

przypuszczać –

wydawać się –

uważać –

Bibliografia

- ABC testów osiągnięć szkolnych. Red. B. Niemierko. Warszawa 1975.
- Ajdukiewicz K.: *Język i poznanie*. Warszawa 1985.
- Ajdukiewicz K.: *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania, metafizyka*. Warszawa 1983.
- Allen B.: *Prawda w filozofii*. Warszawa 1994.
- Antosik C. et al.: *Program nauczania języka polskiego w gimnazjum. Klasy I–III. Czytam świat*. Kielce 1999.
- Apresjan J.: *Definiowanie znaczeń leksykalnych jako zagadnienie semantyki teoretycznej*. W: *Semantyka i słownik*. Red. A. Wierzbicka. Warszawa 1972.
- Apresjan J.: *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław 1980.
- Awdiejew A.: *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*. Kraków 1987.
- Bagińska L. et al.: *Język polski. Dialog z człowiekiem i czasem. Program nauczania dla szkoły średniej*. Warszawa 1998.
- Bakuła K.: *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych*. Warszawa 1997.
- Barthes R.: *Fragmenty dyskursu miłosnego*. Warszawa 1999.
- Bartnik C.S.: *Prawda i czas*. „Arcona” 1999, nr 1, s. 5–11.
- Bauman Z.: *Dwa szkice moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994.
- Bauman Z.: *O uniwersalnej moralności i moralności uniwersalizmu*. „Res Humana” 1998, nr 1, s. 3–6.
- Bochenek J., Zawadzka J.: *Mówię, czytam, piszę... Program nauczania języka polskiego dla sześcioletniej szkoły podstawowej. Klasy IV–VI*. Goleśzów 1999.

- Bogusławski A.: *O analizie semantycznej*. „Studia Semantyczne” 1973, z. 5, s. 41–70.
- Bogusławski A.: *Z problematyki wyrażen epistemicznych*. W: „Sprawozdanie Towarzystwa Naukowego w Toruniu”. T. 29. Toruń 1977.
- Bojar B.: *Zarys językoznawstwa dla studentów bibliotekoznawstwa i informacji naukowej*. Warszawa 1991.
- Boniecka B.: *Modalność a illokucja*. „Przegląd Humanistyczny” 1984, z. 11–12, s. 87–89.
- Boniecka B.: *O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)*. „Język Polski” 1976, z. 2, s. 99–110.
- Boniecka B.: *Składnia współczesnego języka polskiego*. Lublin 1998.
- Borysiuk Z.: *Relatywizm etyczny*. „Etyka” 1998, nr 31, s. 183–195.
- Bralczyk J.: *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*. Katowice 1978.
- Bralczyk J.: *Poza prawdą i fałszem*. „Teksty” 1981, nr 6, s. 122–133.
- Buczyńska-Garewicz H.: *Uczucia i rozum w świecie wartości*. Wrocław 1975.
- Buczyńska-Garewicz H.: *Wartość i fakt. Rozważania o pragmatyzmie*. Warszawa 1970.
- Bünting K.D.: *Wstęp do lingwistyki*. Tłum. E. Tomczyk-Popińska. Warszawa 1989.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H.: *Kultura języka polskiego*. Warszawa 1982.
- Buttler D.: *Dobór wyrazów a komunikatywność tekstu*. „Poradnik Językowy” 1969, z. 10, s. 554–560.
- Buttler D.: *Koncepcja pola znaczeniowego*. „Przegląd Humanistyczny” 1967, z. 2, s. 41–59.
- Buttler D.: *Struktura znaczeniowa wyrazów*. „Prace Filologiczne Uniwersytetu Warszawskiego” 1976, T. 26, s. 239–247.
- Cegieła A., Markowski A.: *Synonimia w odmianach środowiskowych i słownictwie współnoodmianowym współczesnej polszczyzny*. „Poradnik Językowy” 1986, z. 6, s. 381–387.
- Cegieła A., Markowski A.: *Z polszczyzną za pan brat*. Warszawa 1986.
- Chmielowski P.: *Stylistyka polska wraz z nauką kompozycji pisarskiej*. Warszawa 1903.
- Chomiuk A.: *Obmyślam świat. Program nauczania języka polskiego dla gimnazjum. Klasy I–III*. Goleiszów 1999.
- Chrześcijańska duchowość. Red. B. Bejze. Warszawa 1981.

- Chwastek D., Bogdan K., Kasprzyk M., Zalewska A.: *Oglądam świat. Programy nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*. Poznań 1999.
- Chwedeńczuk B.: *Spór o naturę prawdy*. Warszawa 1984.
- Cienkowski W.: *Słownik szkolny. Synonimy*. Warszawa 1989.
- Co badania filologiczne mówią o wartości*. Red. A. Bogusławski. Warszawa 1986.
- Dąbrówka A., Geller E., Turczyn R.: *Słownik synonimów*. Warszawa 1993.
- Do Itaki. Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*. Oprac. G. Olszowska. Współpraca T. Garsztki i Z. Grabowskiej. Kraków 1999.
- Dobiosch H.: *Prawda a dobro moralne w świetle nowego katechizmu i encykliki „Veritatis Splendor”*. W: *Nie lękać się Prawdy*. [„Sympozja 5”]. Opole 1994, s. 98–113.
- Dola T.: *Historyczny kształt prawdy*. W: *Prawda wobec rozumu i wiary*. [„Sympozja 31”]. Opole 1999.
- Doroszewski W.: *O słownikowych definicjach znaczeń wyrazów*. W: *Idem: Elementy leksykologii i semantyki*. Warszawa 1970.
- Doroszewski W.: *Z zagadnień leksykografii polskiej*. Warszawa 1954.
- Dudzik M.: *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego*. Wrocław 1983.
- Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel i J. Ożdżyński. Kraków 1997.
- Elzenberg H.: *Wartość i człowiek. Rozprawy z humanistyki i filozofii*. Toruń 1966.
- Encyklopedia języka polskiego*. Red. S. Urbańczyk. Wrocław 1991.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Red. K. Polański. Wrocław 1993.
- Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2: Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Wrocław 1993.
- Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Red. Z. Cackowski. Wrocław 1987.
- Filozofia. Podstawowe pytania*. Red. E. Martens, H. Schnädelbach. Warszawa 1995.
- Forycki R.: *Czy prawda jest jedna?* „Communio. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny” 1987, nr 4, s. 37–42.
- Fritzhand M.: *Zagadnienia prawdy w etyce*. „Studia Filozoficzne” 1966, nr 2, s. 11–34.
- Gajda J.: *Wartości w życiu człowieka*. Lublin 1997.

- Gajda S.: *Wokół synonimu*. W: „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Filologia polska”. T. 13. Opole 1975, s. 23–30.
- Gajda S.: *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole 1990.
- Galarowicz J.: *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*. Kraków 1992.
- Gis A.: *Zrozumieć słowo. Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*. Poznań 1999.
- Gloton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa 1976.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K.: *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa 1970.
- Góralczyk P.: *Wartość prawdy*. „Communio. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny” 1987, nr 4, s. 126–131.
- Grabias S.: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1994.
- Grochowski M., Karolak S., Topolińska Z.: *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*. Warszawa 1984.
- Grochowski M.: *Zarys leksykologii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*. Toruń 1982.
- Grodziński E.: *Językoznawcy i logicy o synonimach i synonimii*. Wrocław 1985.
- Grodziński E.: *Łączliwość synonimów*. „Poradnik Językowy” 1984, z. 1, s. 15–19.
- Grodziński E.: *Synonimia a wieloznaczność*. „Poradnik Językowy” 1983, z. 9, s. 585–594.
- Grybosiowa A., Kleszczowa K.: *Granice synonimii a praktyka leksykograficzna*. „Biuletyn PTJ” 1994, s. 85–89.
- Grzegorzczkova R.: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 1995.
- Grzegorzczkova R.: *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa 1996.
- Häring B.: *Z miłości ku miłości. Teologia moralna szczegółowa*. Poznań 1963.
- Hartmann N.: *Najważniejsze problemy etyki*. „Znak” 1974, nr 245, s. 1422–1454.
- Heidegger M.: *Bycie i czas*. Tłum. B. Baran. Warszawa 1994.
- Hildebrand D., Kłoczowski J., Paściak J., Tischner J.: *Wobec wartości*. Poznań 1984.
- Holvoet A.: *Aspekt a modalność w języku polskim na tle ogólnosłowiańskim*. Wrocław 1989.
- Hołówka J.: *Relatywizm etyczny*. Warszawa 1981.
- Ingarden R.: *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków 1966.

- Jadacki J.J.: *O istocie prawdziwości*. „*Studia Filozoficzne*” 1986, nr 5, s. 3–30.
- Jagodzińska E.: *Z reklamą za pan brat*. „*Polonistyka*” 1998, nr 9, s. 614–618.
- Jaworski M.: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1991.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Potaś M.: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*. Kraków 1999.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Steczko I.: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI zreformowanej szkoły podstawowej*. Kraków 1999.
- Jędrzejko E.: *Semantyka i składnia polskich czasowników deontycznych*. Wrocław 1987.
- Język – kultura – społeczeństwo*. Red. S. Dubisz. Warszawa 1990.
- Język a kultura*. T. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Red. J. Puzynina i J. Bartmiński. Wrocław 1991.
- Język a kultura*. T. 3: *Wartości w języku i tekście*. Red. J. Puzynina i J. Anusiewicz. Wrocław 1991.
- Język a kultura*. T. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*. Red. J. Bartmiński i R. Grzegorzczkova. Wrocław 1991.
- Język a kultura*. T. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Red. I. Nowakowska-Kempna. Wrocław 1992.
- Język polski. Poradnik dla nauczyciela*. Red. A. Gisi i E. Nowosielska. Poznań 1999.
- Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.
- Jodłowski S.: *Istota, granice i formy językowe modalności*. „*Biuletyn PTJ*” 1953, z. 12, s. 85–113.
- Jodłowski S.: *O definicję synonimu*. W: *Studia linguistica in honorem Thaddaei Lehr-Splawińskiego*. Warszawa 1963.
- Jodłowski S.: *Studia nad częściami mowy*. Warszawa 1971.
- Kania S., Tokarski J.: *Zarys leksykologii i leksykografii polskiej*. Warszawa 1984.
- Karolak S.: *Gramatyka a kształtowanie świadomości poznawczej*. „*Prace Filologiczne Uniwersytetu Warszawskiego*” 1992, T. 37, s. 165–175.
- Karolak S.: *Zagadnienia składni ogólnej*. Warszawa 1972.
- Kasprzyk M., Zalewska A.: *Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*. Poznań 1999.
- Katolicyzm A–Z*. Red. Z. Pawlak. Łódź 1989.

- Kołąkowski L.: *Prawda i prawdomówność jako wartości kultury*. „Studia Filozoficzne” 1996, nr 2, s. 35–51.
- Komorowska E.: *Prawda w lingwistyce współczesnej*. „Nowa Krytyka” 1994, nr 5, s. 79–92.
- Konopnicki J., Ziemia M.: *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie*. Wrocław 1968.
- Kotłowski K.: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Wrocław 1976.
- Kowalczyk S.: *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*. Warszawa 1979.
- Kowalczykowa A., Marciszek T., Marciszek P., Mrowcewicz K., Porayski-Pomsta J.: *Program nauczania języka polskiego w gimnazjum. Stentor 2 – Kto czyta, nie błądzi*. Warszawa 1999.
- Kozarzewska E.: *Czasowniki mówienia we współczesnym języku polskim. Studium semantyczno-składniowe*. Warszawa 1996.
- Krasiński A.: *Słownik synonimów polskich*. Kraków 1885.
- Krapiec M.: *Człowiek i wartość*. „Roczniki Filozoficzne” 1979, nr 2, s. 51–70.
- Kuhn H.: *Prawda w pogmatwanych czasach*. „Communio. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny” 1987, nr 4, s. 3–9.
- Kurcz I.: *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa 1987.
- Kurcz I.: *Pamięć. Uczenie się. Język*. Warszawa 1992.
- Kurczab H.: *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*. Rzeszów 1979.
- Kurkowska H., Skorupka S.: *Stylistyka polska. Zarys*. Warszawa 1959.
- Kurzowa Z.: *Przeszłość i przyszłość słownika polskich synonimów*. „Poradnik Językowy” 1997, z. 5, s. 1–14.
- Lacey A.R.: *Słownik filozoficzny*. Poznań 1999.
- Laskowska E.: *Wartościowanie w języku potocznym*. Bydgoszcz 1993.
- Leksykon filozofii klasycznej*. Red. J. Herbut. Lublin 1997.
- Lena M.: *Wychowanie w duchu prawdy – podstawa i punkt wyjścia całego życia moralnego*. „Communio. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny” 1987, nr 4, s. 110–125.
- Lewandowski Th.: *Linguistisches Wörterbuch*. Bd. 3. Heidelberg 1975.
- Lipiec J.: *Podmiot wobec wartości: od recepcji do kreacji*. „Etyka” 1997, nr 30, s. 113–126.
- Logika formalna. Zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki*. Red. W. Marciszewski. Warszawa 1987.
- Lyons J.: *Semantyka*. T. 1–2. Warszawa 1989.

- Lyons J.: *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa 1975.
- Łuczyński E., Maćkiewicz J.: *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk 1999.
- Maćkiewicz J.: *Świat zaklęty w słowie, czyli: wokół znaczenia*. „Język Polski” 1995, z. 4–5, s. 266–272.
- Markowski A.: *Polszczyzna końca XX wieku*. Warszawa 1992.
- Matusewicz C.: *Psychologia wartości*. Poznań 1975.
- Meier J.: *Język w reklamie: gra normą, wartością i słowem*. „Edukacja Humanistyczna” 1999, nr 1, s. 27–30.
- Milewski T.: *Językoznawstwo*. Warszawa 1965.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski*. Warszawa 1990.
- Miodunka W.: *Analiza semowa znaczenia wyrazów a zagadnienie wyróżniania i definiowania znaczeń wyrazów w opisie leksykograficznym*. „Prace Filologiczne Uniwersytetu Warszawskiego” 1992, T. 37, s. 175–181.
- Miodunka W.: *Podstawy leksykologii i leksykografii*. Warszawa 1989.
- Miodunka W.: *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*. Warszawa–Kraków 1980.
- Mirowicz A.: *Pojęcie modalności logicznej a kwestia partykuł*. „Biuletyn PTJ” 1956, z. 15, s. 81–92.
- Nagajowa M.: *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w klasach V–VIII*. Warszawa 1975.
- Nagajowa M.: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985.
- Nagajowa M.: *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce 1994.
- Nagajowa M.: *Słowo do słowa*. Warszawa 1982.
- Nagórko A.: *Zarys gramatyki polskiej (ze słotwórstwem)*. Warszawa 1998.
- Nowaczyk A.: *Gramatyka i prawda*. Warszawa 1999.
- Nowakowska-Kempna I.: *Czy istnieje granica między semazjologią a onomazjologią w świetle analizy semowej?* „Prace Filologiczne Uniwersytetu Warszawskiego” 1992, T. 37, s. 183–192.
- Nowakowska-Kempna I.: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Warszawa 1995.
- Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Red. A. Markowski. Warszawa 1999.
- O predykcji. Materiały z konferencji Pracowni Budowy Gramatycznej Współczesnego Języka Polskiego*. IBL PAN, Zawoja 14–16 XII 1972. Wrocław 1974.

- Opisać słowa. Red. A. Markowski. Warszawa 1992.
- Ossowska M.: *Podstawy nauki o moralności*. Warszawa 1963.
- Ostrowska K.: *W poszukiwaniu wartości. Ćwiczenia z uczniami*. Gdańsk 2000.
- Ostrowska K.: *W poszukiwaniu wartości. Z Biblią przez życie*. Gdańsk 1998.
- Patrzalek T.: *Co gramatyka ma do wartości?* „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 195.
- Patrzalek T.: *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*. „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 219–224.
- Pawłowska R., Doroszewski P., Lewińska A., Rogowska E.: *Język polski. I nadziwić się nie mogę. Program nauczania w klasach IV–VI szkoły podstawowej*. Gdańsk 1999.
- Piotrowski A., Ziółkowski M.: *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*. Warszawa 1976.
- Piotrowski A.: *O pojęciu kompetencji komunikatywnej. Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*. Wrocław 1980.
- Pisarek W.: *Pojęcie pola wyrazowego i jego użyteczność w badaniach stylistycznych*. „Pamiętnik Literacki” 1967, nr 2.
- Pisarek W.: *Słowa między ludźmi*. Warszawa 1985.
- Pisarkowa K.: *Historia składni języka polskiego*. Wrocław 1984.
- Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Red. Z. Uryga. Kraków 1998.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” z dnia 23 lutego 1999 r. (nr 14).
- Podstawy filozofii*. Red. S. Opara. Olsztyn 1999.
- Polak K.: *Wychowanie etyczne w szkole podstawowej*. „Nowa Szkoła” 1996, nr 3, s. 11–16.
- Polański E., Orłowa K.: *Kształcenie językowe w klasach IV–VIII. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1993.
- Polański E.: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.
- Polański E.: *Testy słownikowe i ich zastosowanie w badaniach nad zasobem leksykalnym dzieci i młodzieży*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 1. Red. J. Kram i E. Polański. Katowice 1977, s. 45–75.
- Poradnik metodyczny dla nauczyciela. Metody. Konspekty. Ścieżki międzyprzedmiotowe. Materiały dydaktyczne*. Red. R. Chojnacki. Kraków 2000.
- Porayski-Pomsta J.: *Zagadnienie sprawności językowej w teorii i praktyce dydaktycznej*. „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 205–211.

- Psychologia. Red. T. Tomaszewski. Warszawa 1978.
- Puzynina J.: *Język wartości*. Warszawa 1992.
- Puzynina J.: *Językoznawstwo a aksjologia*. „Biuletyn PTJ” 1982, z. 39, s. 23–32.
- Puzynina J.: *O języku wartości w szkole*. „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 196–201.
- Puzynina J.: *Słowo – wartość – kultura*. Lublin 1997.
- Racinowski S.: *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa 1967.
- Ratzinger J.: *Prawda. Wartość. Władza*. Kraków 1999.
- Riesel E.: *Abriss der deutschen Stilistik*. Moskau 1954.
- Rittel T.: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków 1994.
- Rytel D.: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*. Wrocław 1982.
- Sagan M.: *Logos. Program języka polskiego dla klas I–III gimnazjum*. Rzeszów 1999.
- Saloni Z., Świdziński M.: *Składnia współczesnego języka polskiego*. Warszawa 1985.
- Sawicka I.: *Problematyka predykcji imiennej na przykładzie języka serbsko-chorwackiego*. Wrocław 1979.
- Schabowska M.: *O synonimii*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Językoznawcze”. T. 8. Z. 168. Kraków 1994, s. 221–229.
- Siemianowski A.: *Człowiek i prawda*. Poznań 1986.
- Skorupka S.: *Łączenie wyrazów w grupy synonimiczne*. „Prace Filologiczne” 1982, z. 31, s. 135–141.
- Skorupka S.: *Wyrazy bliskoznaczne i ich wartość stylistyczna*. Cz. 1: *Typy wyrazów bliskoznacznych*. „Poradnik Językowy” 1954, z. 4, s. 8–15.
- Skorupka S.: *Wyrazy bliskoznaczne i ich wartość stylistyczna*. Cz. 2: *Użycie stylistyczne wyrazów bliskoznacznych*. „Poradnik Językowy” 1954, z. 5, s. 13–19.
- Skorupka S.: *Z zagadnień leksykografii. Synonimika*. „Poradnik Językowy” 1953, z. 2, s. 7–14.
- Skorupka S.: *Z zagadnień leksykografii. Synonimika*. „Poradnik Językowy” 1953, z. 2, s. 17–23.
- Skowronek K.: *Czy reklama kłamie? O językowych mechanizmach perswazji*. „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 4, s. 47–50.
- Słodka M.: *Program. Język polski. Gimnazjum. Klasy I–III*. Toruń 1999.
- Słomka W.: *Wolność i zniewolenie*. New Jersey 1988.
- Słownik języka polskiego. Red. M. Szymczak. T. 2. Warszawa 1995.

- Słownik pojęć filozoficznych. Red. W. Krajewski. Wrocław 1996.
- Słownik pojęć współczesnych. Red. A. Bullock, O. Stallybrass, S. Trombley. Katowice 1999.
- Słownik synonimów polskich. Red. Z. Kurzowa. Warszawa 1998.
- Słownik współczesnego języka polskiego. Red. B. Dunaj. Warszawa 1997.
- Słownik wyrazów bliskoznacznych. Red. S. Skorupka. Warszawa 1978.
- Smith A.: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Katowice 1997.
- Stanosz B., Nowaczyk A.: *Logiczne podstawy języka*. Wrocław 1976.
- Starczewska K.: *Wartości podstawowe*. „Etyka” 1978, nr 16, s. 101–113.
- Stępień A.B.: *Wartości poznawcze w ujęciu współczesnej filozofii tomistycznej*. „Studia Filozoficzne” 1983, nr 1–2, s. 49–83.
- Stróżewski W.: *Istnienie i wartość*. Kraków 1981.
- Stróżewski W.: *Trzy wymiary prawy*. „W drodze” 1974, nr 3, s. 31–40.
- Stróżewski W.: *Wartościowanie a ocena*. „Znak” 1965, nr 130, s. 460–465.
- Strutyński J.: *Gramatyka polska*. Kraków 1997.
- Studia gramatyczne bułgarsko-polskie. T. 4: *Modalność a inne kategorie językowe*. Red. V. Koseska-Toszeva i M. Korytkowska. Warszawa 1991.
- Stylistyka Bally’ego. Wybór teksów. Red. M.R. Mayenowa. Tłum. U. Dąbska-Prokop. Warszawa 1964.
- Szymura J.: *Język, mowa i prawda w perspektywie fenomenologii lingwistycznej J.I. Austina*. Wrocław 1982.
- Ślipko T.: *Czym są i gdzie bytują obiektywne wartości moralne*. „Etyka” 1997, nr 30, s. 107–112.
- Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka. Red. E. Sękowska. Warszawa 1996.
- Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej. Red. J. Porayski-Pomsta i J. Podracki. Warszawa 1998.
- Tekst i zdanie. Red. T. Dobrzyńska i E. Janus. Wrocław 1983.
- Tokarski J.: *Słownictwo. (Teoria wyrazu)*. Warszawa 1971.
- Tokarski R.: *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*. Warszawa 1984.
- Tokarski R.: *Teorie pól znaczeniowych a analiza semowa*. „Język Polski” 1983, z. 3, s. 179–188.
- W poszukiwaniu zapomnianych wartości. Red. M. Sinica. Zielona Góra 1995.

- Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym. Red. J. Ożdżyński i S. Śniatkowski. Kraków 1999.
- Webster's New word dictionary (Student Edition). New York 1981.
- Wzżwani do prawdy i miłosierdzia. Red. B. Bejze. Warszawa 1987.
- Węglińska M.: Jak przygotować się do lekcji. Wybór materiałów dydaktycznych. Kraków 1998.
- Wielki słownik języka polskiego. Red. W. Doroszewski. Warszawa 1970.
- Wierzbicka A., Wierzbicki P.: Praktyczna stylistyka. Warszawa 1968.
- Wierzbicka A.: Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne. Warszawa 1971.
- Wierzbicka A.: O języku – dla wszystkich. Warszawa 1965.
- Wierchowski J.: Leksykologia i leksykografia. Siedlce 1978.
- Wierchowski J.: Semantyka językoznawcza. Warszawa 1980.
- Woleński J.: Co też oni mówią o semantycznej wartości prawdy. „Filozofia Nauki” 1996, nr 1, s. 113–116.
- Wróbel H.: O modalności. „Język Polski” 1991, nr 2, s. 260–270.
- Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży. Red. J. Porayski-Pomsta. Warszawa 1991.
- Zaron Z.: Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej (kochaj bliźniego swego). Wrocław 1985.
- Zaron Z.: Ze studiów nad składnią i semantyką czasownika. Wrocław 1987.
- Zgółka T.: Język wśród wartości. Poznań 1988.
- Znaczenie i prawda. Rozprawy semiotyczne. Red. J. Pelc. Warszawa 1994.
- Żegleń U.: Modalność w logice i w filozofii. Podstawy ontyczne. Warszawa 1990.

Indeks osobowy*

Ajdukiewicz Kazimierz 9, 17, 141
Aleksandrow Piotr 66
Allen Barry 141
Antosik Cecylia 141
Anusiewicz Janusz 145
Apresjan Jurij D. 11, 50, 56, 57, 58, 69, 141
Arystoteles 17
Awdiejew Aleksy 141

Bagińska Lucyna 141
Baillly René 11, 62
Bakula Kordian 86, 141
Bally Charles 11, 62, 63
Baran Bogdan 19
Barthes Roland 132, 141
Bartmiński Jerzy 23, 26, 135, 143, 145
Bartnik Czesław S. 141
Bauman Zygmunt 7, 141
Bejze Bohdan 18, 142, 151
Bellert Irena 35
Bergson Henri 20
Bochenek Jolanta 83, 141
Bogdan Krystyna 83, 143
Bogusławski Andrzej 38, 142, 143
Bojar Bożenna 142
Boniecka Barbara 9, 35, 142

Borysiuk Zbigniew 142
Bralczyk Jerzy 9, 10, 38, 39, 71, 73, 136, 142
Buczyńska-Garewicz Hanna 142
Bullock Alan 150
Bünting Karl-Dieter 142
Buttler Danuta 11, 142

Cackowski Zdzisław 19, 143
Carlyle Thomas 99
Cegiela Anna 11, 50, 62, 63–64, 69, 142
Chmielowski Piotr 11, 51, 142
Chojnacki Robert 80, 148
Chomiuk Aleksandra 83, 142
Chomsky Noam 7
Chwastek Danuta 83, 143
Chwedeńczuk Bohdan 9, 16, 17, 143
Cienkowski Witold 143
Cléro Claude 144

Dąbrowska Anna 104
Dąbrówka Andrzej 143
Dąmbska-Prokop Urszula 63, 150
Dobiosch Hubert 17, 143
Dobrzyńska Teresa 150
Dola Tadeusz 9, 18, 143

* W indeksie kursywą oznaczono strony, na których dane nazwisko występuje jedynie w przypisie do tekstu głównego.

- Doroszewski Piotr 148
Doroszewski Witold 11, 51, 143, 151
Dubisz Stanisław 145
Dudzik Maria 137, 143
Dunaj Bogusław 150
- Elzenberg Henryk** 143
- Ferrero Bruno** 111
Filipec Josef 63
Forycki Roman 143
Fritzhand Marek 143
- Gajda Janusz** 7, 9, 143
Gajda Stanisław 11, 66–68, 69, 144
Galarowicz Jan 17, 144
Garszka Tadeusz 83, 143
Geller Ewa 143
Gis Anita 81, 83, 144, 145
Gloton Robert 144
Gołąb Zbigniew 35, 144
Gorzelski Roman 100
Góralczyk Paweł 144
Grabias Stanisław 9, 33, 35, 37, 40, 144
Grabowska Zuzanna 83, 143
Grice Paul H. 23, 24, 26, 137
Grochowski Maciej 11, 49, 50, 144
Grodziński Eugeniusz 10, 11, 47, 48, 50, 56, 62, 69, 70, 144
Grybosiowa Antonina 144
Grzegorzczkova Renata 9, 26, 144, 145
- Häring Bernhard** 144
Hartmann Nicolai 144
Heidegger Martin 19, 144
Heinz Adam 35, 144
Heraklit z Efezu 99
Herbut Józef 18, 146
Hildebrand Dietrich von 123, 124, 126, 144
Hockett Charles F. 11, 52
Hołówka Jacek 7, 144
- Holvoet Axel 144
- Ilij W.S. 59
Ingarden Roman 144
- Jadacki Jacek Juliusz** 145
Jagodzińska Edyta 145
Janus Elżbieta 150
Jaworski Michał 145
Jedynak Stanisław 14
Jędrzychowska Maria 83, 145
Jędrzejko Ewa 36, 145
Jodłowski Stanisław 9, 11, 35, 56, 58, 59, 145
- Kania Stanisław** 145
Kant Immanuel 20
Karolak Stanisław 144, 145
Kartezjusz 20
Kasprzyk Mirosława 83, 143, 145
King Luther Martin 93
Kleszczowa Krystyna 144
Kłakówna Zofia Agnieszka 83, 145
Kłoczowski Jan 144
Kolakowski Leszek 146
Komorowska Ewa 146
Konopnicki Jan 146
Kopaliński Władysław 47
Korytkowska Małgorzata 150
Koseska-Toszewa Violetta 150
Kotłowski Karol 146
Kowalczyk Stanisław 18, 146
Kowalczyk Alina 146
Kozarzewska Emilia 146
Krajewski Władysław 150
Kram Jerzy 148
Kraśniński Adam 46, 47, 146
Krapiec Mieczysław A. 9, 18, 146
Kuhn Helmut 7, 146
Kurcz Ida 146
Kurczab Henryk 146
Kurkowska Halina 11, 55, 58, 62–63, 142, 146

Kurzowa Zofia 11, 12, 76, 79, 146,
150

Lacey Alan Robert 146

Lakoff Robin 23

Laskowska Elżbieta 146

Laskowski Roman 11, 48

Leibniz Gottfried 20

Lena Marguerite 146

Lewandowski Theodor 146

Lewińska Aneta 148

Lipiec Józef 146

Lotze Herman 13

Lyons John 11, 50, 56, 57, 69, 146,
147

Łuczyński Edward 23, 24, 147

Maćkiewicz Jolanta 11, 23, 24, 27, 62,
65–66, 147

Marciszewski Witold 146

Marciszek Piotr 146

Marciszek Teresa 146

Markowski Andrzej 11, 50, 62, 63–64,
68, 69, 142, 147, 148

Martens Ekkehard 143

Matusiewicz Czesław 147

Mayenowa Maria Renata 35, 36, 63,
150

Meier Jörg 147

Mickiewicz Adam 99

Milewski Tadeusz 147

Miodunka Władysław 147

Mirowicz Anatol 9, 35, 147

Mrazek Halina 83, 145

Mrowcewicz Krzysztof 146

Nagajowa Maria 85, 136, 137, 147

Nagórko Alicja 147

Niemierko Bolesław 141

Nowaczyk Adam 147, 150

Nowakowska-Kempna Iwona 145, 147

Nowosielska Elżbieta 81, 145

Olszowska Gabriela 83, 143

Opara Stefan 13, 148

Orłowa Krystyna 148

Ossowska Maria 148

Ostrowska Krystyna 7, 9, 13, 14, 15,
96, 148

Ożdżyński Jan 143, 151

Pałamarczuk Ł.S. 59

Paściak Józef 144

Patrzalek Tadeusz 136, 148

Paweł św. 115, 116

Pawlak Zbigniew 19, 145

Pawłowska Regina 148

Peirce Charles 22

Piotrowski Andrzej 85, 148

Pisarek Walery 148

Pisarkowa Krystyna 148

Platon 99

Podracki Jerzy 150

Polak Krzysztof 148

Polański Edward 137, 148

Polański Kazimierz 35, 143, 144

Porayski-Pomsta Józef 146, 148, 150,
151

Potaś Marta 83, 145

Puzynina Jadwiga 7, 9, 24, 25, 133,
137, 145, 149

Racinowski Saturnin 8, 149

Ratzinger Joseph 7, 149

Reid Thomas 20

Reisel Elise 149

Rickert Heinrich 20

Rittel Teodozja 143, 149

Rogowska Ewa 148

Rytel Danuta 9, 36, 37, 38, 39, 40, 72,
149

Sagan Małgorzata 149

Saloni Zygmunt 149

Satkiewicz Halina 11, 142

Sawicka Irena 149

- Schabowska Maria 11, 52, 53, 149
Schnädelbach Herbert 143
Sękowska Elżbieta 150
Siemianowski Antoni 149
Sinica Marian 7, 150
Skorupka Stanisław 11, 53, 54, 55,
58, 62–63, 69, 146, 149, 150
Skowronek Katarzyna 149
Słodka Maria 149
Słomka Walerian 18, 149
Smith Alistair 150
Stallybrass Oliver 150
Stanosz Barbara 150
Starczewska Krystyna 150
Steczko Iwona 83, 145
Stępień Antoni B. 19, 150
Stróżewski Władysław 9, 14, 150
Strutyński Janusz 32, 75, 150
Szymczak Mieczysław 27, 149
Szymura Jerzy 150
- Ś**lipko Tadeusz 150
Śniatkowski Sławomir 151
Świda Hanna 14
Świdziński Marek 149
- T**arski Alfred 17, 22, 23
Terencjusz 94
Tischner Józef 144
Tokarski Jan 145, 150
Tokarski Ryszard 11, 62, 64–65, 150
Tolstoj Lew 113
Tomasz z Akwinu św. 17, 19
Tomaszewski Tadeusz 149
Tomczyk-Popińska Ewa 142
Topolińska Zuzanna 144
Toscani Oliviero 131
Trombley Stephen 150
Turczyn Ryszard 143
- U**llmann Stephen 11, 56, 69
Urbańczyk Stanisław 48, 143
Uryga Zenon 148
- W**ęglińska Maria 151
Wierzbicka Anna 9, 11, 35, 59–61,
141, 151
Wierzbicki Piotr 11, 59–61, 151
Wierzchowski Józef 151
Winogradow Wiktor 59
Woleński Jan 151
Wróbel Henryk 151
- Z**alewska Anna 83, 143, 145
Zaron Zofia 151
Zawadzka Jolanta 83, 141
Zgółka Tadeusz 151
Ziomba Marian 146
Ziółkowski Marek 85, 148
- Ż**egleń Urszula 151

Danuta Krzyżyk

A synonymy of truthful notions — theory and practice

S u m m a r y

In her work, the author, firstly, orders and describes lexical means of expression of different kinds and degrees of conjecture (a truthful notion), taking into account the relation of synonymy between them. Secondly, she diagnoses the awareness and abilities of secondary school students in terms of truthful notions and their synonyms. Thirdly, the author indicates the justifiability of the existence of truthful notions in the school practice, the stages of teaching, and the thematic circles.

The realization of the aims given constitutes the content of the chapters in this work, as well as their parallel structure. In each chapter, the author starts with theoretical considerations on subsequent problems (Chapter I — truth from the perspective of various scientific fields, Chapter II — epistemic modality, truthful notions in the language system, Chapter III — definitions and classification of synonyms, the synonymy of truthful notions, Chapter IV — truthful notions in school curricula and Polish lessons) to, subsequently, in the light of the above-mentioned, present the results of the research conducted (Chapter I — a linguistic picture of truth in secondary school students' expressions, Chapter II — the respondents' knowledge of truthful notions, their meanings and functions in expressions, Chapter III — the synonymy of truthful notions in students' language, and/or didactic implications (sets of exercises and lesson plans for primary, gymnasium and secondary school students).

Danuta Krzyżyk

Synonymie des notions des valeurs de vérité – théorie et enseignement

R é s u m é

Dans son étude l'auteur en premier lieu ordonne et décrit des moyens lexicaux d'expression de la possibilité de plusieurs types et degrés (valeurs de vérité) en prenant en considération la relation de synonymie entre elles, en second lieu elle diagnostique la connaissance et l'habileté des élèves des écoles secondaires dans le domaine des valeurs de vérité et de leurs synonymes ; troisièmement elle démontre dans quelle mesure est-il juste d'introduire des valeurs de vérité dans l'enseignement scolaire, sur quels niveaux d'enseignement et en corrélation avec quels champs thématiques.

Le contenu et la structure parallèle des chapitres consécutifs de cette étude reflètent la réalisation de ces objectifs. Dans chaque chapitre l'auteur sort des réflexions théoriques sur des questions successives (I – la vérité dans la conception des représentants de différentes disciplines scientifiques, II – la modalité épistémique, les valeurs de vérité dans le système linguistique, III – les définitions et les classifications des synonymes, la synonymie des valeurs de vérité, IV – les valeurs de vérité dans les programmes d'enseignement et pendant les cours de la langue polonaise), pour ensuite présenter les résultats des études exécutées (I – l'image linguistique de la vérité dans les énoncés des élèves des écoles secondaires, II – la connaissance des valeurs de vérité par les personnes questionnées, leurs significations et fonctions dans des énoncées, III – la synonymie des valeurs de vérité dans le langage des élèves) et /ou ses implications didactiques (exercices et scénarios des leçons pour élèves des écoles primaires et secondaires – collège et lycée).

Redaktor
Magdalena Starzyk

Redaktor techniczny
Małgorzata Pleśniar

Korektor
Lidia Szumigala

Copyright © 2008 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1658-1

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 300 + 50 egz. Ark. druk. 10,0. Ark. wyd. 9,0.
Przekazano do lamania w sierpniu 2007 r. Podpisano do druku
w lutym 2008 r. Papier offset. kl. III, 80 g Cena 15 zł

Lamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek



„Kto zamierza napisać książkę o charakterze zarówno teoretycznym, jak i stosowanym, stawia przed sobą trudne zadanie. Szczególnie trudne, jeżeli zakłada równoprawne traktowanie obu pierwiastków. Wybierając swego rodzaju siedzenie na dwóch stołkach, sporo jako autor ryzykuje. Grozi mu mianowicie, że straci równowagę, lub też, co najmniej, przydarzać mu się będą pewne zachwiania, przechyły bądź w jedną, bądź w drugą stronę. Niełatwo w takich okolicznościach przestrzegać metodologicznej przejrzystości. Niełatwo zadbać o spójność tekstu jako całości. Jeżeli uda mu się uniknąć sygnalizowanych niebezpieczeństw, to ma prawo mówić o sukcesie: twórczym, naukowym, pisarskim. Lektura przedłożonej do oceny pracy przekonuje, że się Pani Danucie Krzyżyk udało. Napisała studium, w którym obydwie wymienione na początku komponenty pozostają w stanie równowagi i harmonii. Jest ono wartościowe również ze względu na podjęty przedmiot, który sytuuje się jednocześnie w obszarze nauki oraz edukacji. [...]

Partie teoretyczne pozwoliły Autorce dowieść merytorycznego przygotowania do zmierzania się z sygnalizowanym w tytule zagadnieniem, erudycji. Partie »stosowane« umożliwiły jej wykazanie się dobrym warsztatem badawczym. Poprzez rozbudowany objętościowo i bogaty pod względem treści rozdział czwarty Pani Danuta Krzyżyk ujawniła, jaki z niej doświadczony i wytrawny metodyk oraz twórczy specjalista. Przekonała też czytelnika, w tym przypadku recenzenta, że z poznania przygotowywanej do druku pracy mogliby odnieść wymierną korzyść nauczyciele poloniści, czerpiąc z niej zarówno gotowe rozwiązania dydaktyczne, jak i inspirację do »wymyślania« własnych propozycji. Dlatego warto i trzeba ją opublikować. [...]"

z recenzji prof. dr hab. Jadwigi Kowalikowej

nr inw.: BG - 367172



BG 367172

na pewno
z pewnością
bez wątpienia
niewątpliwie
niezawodnie

jest możliwe
jest prawdopodobne

można się spodziewać
można sądzić
można przypuszczać

ISSN 0208-633
ISBN 978-83-226-1658-